Niveau(x) d'enseignement : 9 Numéro EDUQ : 9370056
Centre d'intérêt : 751

Desrosiers, Jacques

Enseigner le français aux alloglottes / Jacques Desrosiers -- [Québec] : Direction de la formation générale des adultes, c1991
108 p. ; 28 cm

Code : 9192-6156, 38-3161 Comprend des bibliogr

ISBN 2-550-15943-8

Vedette(s)-secondaire(s) : Québec (Province) Direction de la formation générale des adultes

Descripteur(s) : Français (Langue) • Allophone • Langue parlée • Langue écrite • Rôle du formateur • Caractéristiques de l'étudiant • Education des adultes

Ce document rassemble et présente simplement des données sur les langues et des pistes pour l'enseignement du français aux allophones. Le premier chapitre brosse un portrait des langues parlées actuellement, y compris des langues parlées au Québec. Le deuxième chapitre présente les difficultés majeures rencontrées lorsque l'on parle le français. Le troisième chapitre aborde les problèmes reliés à l'écriture, du tracé jusqu'à l'orthographe. Le quatrième chapitre explore la question du temps nécessaire à l'acquisition des langues. Le cinquième chapitre présente le formateur idéal et le sixième, l'élève et ses tâches.

Type de document :

ENSEIGNER LE FRANÇAIS AUX ALLOGLOTTES

ENSEIGNER LE FRANÇAIS AUX ALLOGLOTTES

Jacques Desrosiers

Direction générale des programmes
Direction de la formation générale des adultes

Cet ouvrage fait partie de la collection «Enseigner le français aux allophones», publiée à la Commission scolaire Jérôme-Le Royer sous la direction de Jacques Desrosiers. Les titres disponibles sont:

- Béatrice MAJEKAK, *Etude comparée: espagnol, français.*
- Ben FUGAZZI, *Les enjeux de l'acquisition d'une deuxième langue première.*
- Roberta GILBERT et Jean-Robert PLACIDE, *Les interférences créole-français en alphabétisation.*
- Béatrice MAJEKAK, *L'analyse des erreurs en français oral langue seconde de locuteurs créolophones adultes.*
- Ben FUGAZZI, *Interférences du créole dans l'acquisition du français en post-alphabétisation des étudiants adultes haïtiens.*
- Pierre-Michel LAGUERRE, *Les enfants haïtiens face à l'apprentissage du français en milieu scolaire québécois.*
- Jacques DESROSIERS, *Analyse descriptive des fautes des adultes étudiant en techniques commerciales.*
- Henri MUNOZ, *Les hispanophones et leur français.*
- François BRUNETTA, *Les commissions scolaires et la clientèle immigrante: 10 ans de réflexion.*
- Danièle GRONDIN, *Les systèmes éducatifs et l'intégration des adultes néo-québécois.*
- Béatrice MAJEKAK, *Quelques aspects linguistiques et méthodologiques de l'enseignement et de l'apprentissage des langues secondes.*
- Ben FUGAZZI, *Guide de lecture et d'auto-perfectionnement à l'intention des formateurs d'adultes allophones.*
- Béatrice MAJEKAK, *L'enseignement et l'apprentissage du français langue seconde: quelques aspects méthodologiques et pédagogiques.*
- Ben FUGAZZI, *L'interlangue de l'immigrant allophone.*
- Jacques DESROSIERS, *Enseigner le français aux alloglottes.*
- Ben FUGAZZI, *Portrait du formateur d'adultes allophones.*
- Marie-Claude MORIN, *Portrait linguistique du Québec.*

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1 LES LANGUES À LA FIN DU XX' SIÈCLE 10

Jeu-questionnaire - Quelques chiffres - Des curiosités phonétiques - Des finesses de grammaire - Les langues parlées au Québec - Conclusion - Les délices bibliographiques - Notes.

CHAPITRE 2 PARLER LE FRANÇAIS 25

Les généralités - La difficulté du français - La deixis - Le non-verbal - Les délices bibliographiques - Notes.

CHAPITRE 3 ÉCRIRE LE FRANÇAIS 57

Les systèmes d'écriture - La graphomotricité - Savoir écrire - Une distorsion - Un système - Des perles rares - Les fautes - Notre intolérance - Annexe - Les délices bibliographiques - Notes.

CHAPITRE 4 LE TEMPS 58

Combien de temps - La progression - Combien de mots - Quels mots - Un instrument - Les délices bibliographiques - Notes.

CHAPITRE 5 LE FORMATEUR IDÉAL 74

Quand le système plafonne - Un puits de science - Les choix - L'éclatement de la classe - La tradition - Les délices bibliographiques - Notes.

CHAPITRE 6 PORTRAIT DE L'ÉLÈVE ALLOGLOTTE 89

Quelques chiffres - Apprentissage-acquisition - Des grammaires de tâtonnements - Un conte sans fiction - Les cas-limites - Apprendre à apprendre - Les délices bibliographiques - Notes.

CONCLUSION 107

I N T R O D U C T I O N

Donner à lire, rassembler et présenter simplement des données sur les langues et des pistes pour l'enseignement, voilà en résumé le but de cet ouvrage.

D'abord, donner à lire. En effet, nous sommes nombreux à aimer la lecture. Quelques-uns des plus fervents préfèrent même l'autoformation par la lecture à ce que nous appelons le «perfectionnement» où prédomine l'animation de groupe.

Deuxièmement, présenter le contenu. Cet ouvrage fait partie de la collection «Enseigner le français aux allophones» dont les titres sont énumérés précédemment; il tâche de dégager certains liens qui existent entre ces travaux divers et de mettre en évidence leurs points forts. Il s'en distingue parce qu'il n'est pas limité à ces travaux et présente le plus de points de vue possible afin de favoriser l'exploration des sujets abordés. Dans ce but, chaque chapitre se termine par des suggestions de lecture en vue d'assurer au lecteur un approfondissement du sujet traité.

. . . / 4

Le premier chapitre brosse *allegretto* un portrait des langues parlées actuellement, y compris des langues parlées au Québec. Il devrait secouer certaines de nos conceptions momifiées. Le deuxième chapitre présente les difficultés majeures rencontrées lorsque nous parlons. Le troisième chapitre aborde les problèmes reliés à l'écriture, du tracé jusqu'à l'orthographe. Le quatrième chapitre explore la question du temps nécessaire à l'acquisition des langues. Le cinquième chapitre présente le formateur idéal et le sixième, l'élève et ses tâches. Nous partons donc d'éléments généraux pour nous approcher petit à petit de la didactique et du terrain.

Ainsi quiconque s'attendait à trouver ici une réponse définitive à des questions aussi légitimes que: Quel français enseigner? Comment traiter les erreurs? etc., ne sera pas surpris de découvrir que ces questions sont placées dans différents cadres d'analyse et de discussion et que différents choix de réponses sont suggérés.

.../5

Le style adopté est tributaire de ces prémisses. Il ne s'agissait pas de faire un devoir de style universitaire ou un rapport officiel mais un court texte sans autre prétention que de piquer la curiosité, tout en dévoilant un pan de connaissances précieuses et fécondes.

Il convient ici de remercier les chercheurs et pédagogues émérites qui nous ont accordé leur appui et qui ont signé les textes de la collection. Leurs efforts permettent de mettre à la portée de toutes les formatrices et de tous les formateurs intéressés un ensemble cohérent de travaux. Ceux-ci visent à rendre aisément disponibles certains éléments de connaissances et de pratiques, qui peuvent être d'un grand secours actuellement. Nous avons aussi bénéficié de l'encouragement du gouvernement québécois, du Secrétariat d'État du gouvernement canadien, de la Direction générale de l'éducation des adultes, du comité provincial en interculturel et, tout spécialement, du secteur alphabétisation coordonné par M. Lino Mastriani. Nous remercions toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont été concernées par cet ouvrage.

.../6

Je voudrais aussi exprimer toute ma gratitude à Mme Nicole Desrosiers et M. Gilles Therrien, qui furent de patients lecteurs et dont les commentaires m'ont permis de peaufiner cet ouvrage. Mme Diane Bordeleau en a assuré la dactylographie et les prouesses de mise en page. Les illustrations sont dues à messieurs Yvan Breton, Pierre-Yves Paradis et à l'auteur.

Dans le titre de ce travail, on utilise le terme «alloglotte». Ce n'est pas un caprice de l'auteur. Le terme allophone, même s'il a tendance à se répandre rapidement, était réservé en phonologie aux variantes des phonèmes. De plus, il ne fallait pas répéter tout bêtement le nom de la collection dont cet ouvrage fait partie. Enfin, le mot alloglotte a aussi ses lettres de noblesse; entre autres, nous le retrouvons sous la plume d'Albert Valdman, dans *Les langues dans le monde ancien et moderne*, à la page 628 (voir les références à la fin du premier chapitre).

.../7

Il reste un petit détail à ajouter avant de terminer cette présentation. Un détail, et accroc, car le «je» est haïssable, mais je m'y laisse aller pour ces quelques lignes. Pour le rendre plus animé, j'ai émaillé ce texte d'un petit questionnaire, d'un exercice d'écriture en chinois et d'illustrations. J'ai évité les prises de position personnelles, tout en mettant en valeur des textes que j'apprécie. Je souhaite donc vous faire partager un peu de cette passion pour le merveilleux univers des langues!

À la très rapide usure
des écritures

CHAPITRE 1

LES LANGUES
À LA FIN DU XX^{e} SIÈCLE

JEU-QUESTIONNAIRE

1. La première grammaire chinoise date de .....

2. Nommez une langue qui n'utilise pas d'article .....

3. Nommez une langue qui n'utilise pas le son **u** du français .....
.....

4. Nommez une langue où les mots sont invariables.....

5. Nommez une langue où les verbes ne sont pas conjugués.....
.....

6. Nommez une langue qui n'utilise pas de subordonnées.....
.....

7. Nommez les trois nombres les plus usités
1° singulier 2° _____ 3° _____

8. Nommez une langue où l'on ne fait pas la distinction des genres «masculin» et «féminin».....

9. Près du tiers de l'humanité place le verbe à la fin de la phrase. Vrai ou faux?

10. Nommez une langue qui n'a jamais été écrite.....

Quelques chiffres...

Actuellement, il existe quelque 3 000 langues parlées. Combien en restera-t-il dans 1 000 ans? Les langues disparaissent, comme les pachydermes et les grands sauriens. Si elles ne s'éteignent pas, elles changent. L'inverse est vrai aussi: si elles ne changent pas, elles s'éteignent.

En Amérique seulement, en moins de 400 ans, environ 800 langues sont mortes. Et ça continue pour l'abénakis qui n'est plus parlé que par quelques vieux Amérindiens québécois, ou encore pour les langues de la Papouasie et pour celles de l'Afrique. Nombreuses sont donc les langues qui sont appelées à disparaître d'ici, disons, 5 000 ans, ce qui est très court sur une période de 100 000 ans.

Parmi les 3 000 langues parlées dans le monde, très peu s'écrivent, environ une centaine. Et parmi cette centaine de langues, seulement sept sont reconnues officiellement dans plus de cinq pays; ce sont l'anglais (47 pays), le français (26 pays), l'arabe (21 pays), l'espagnol (19 pays), le portugais (7 pays), l'allemand et le swahili (5 pays).

.../12

Pour plus de commodités, ces langues sont classées en groupes; le groupe indo-européen est le plus important. À lui seul, il regroupe environ 200 langues et compte plus de deux milliards de locuteurs, soit la moitié des habitants de la terre.

Le second, le groupe sino-thaï, réunit les langues tonales d'Asie; il compte plus d'un milliard de locuteurs, soit le quart de la population de la planète.

Les langues le plus parlées dans le monde, par ordre décroissant

1. le chinois (1 milliard)	2. l'anglais (500 millions)
3. l'hindi - urdu (350 millions)	4. le russe (300 millions)
5. l'espagnol (250 millions)	6. l'arabe (165 millions)
7. l'indonésien - malais (160 millions)	8. le portugais (150 millions
9. le bengali (127 millions)	10. le français (130 millions)

L'Inde offre un «paysage» linguistique assez pittoresque. L'hindi est la langue officielle et l'anglais, langue officielle auxiliaire. À cela, s'ajoutent douze langues constitutionnelles: télugu, bengali, marathe, tamoul, ourdou, gurjarī, kannara, malayālam, oriyā, assamais, kāśmīrī, panjābī. Il faut aussi ajouter la langue sacrée qui n'est plus parlée mais écrite, le sanskrit. Il faut encore ajouter les langues sans statut mais représentées, soit plus de 80. Leurs usagers font appel à 11 alphabets différents: devanāgarī, bengalī, arabo-persan, gurmukhi, gurjarī, orivā, telugu-kannara, malayālam, tamoul, latin, tibétain[1].

Des curiosités phonétiques

Les moyens ou les sons utilisés pour parler sont variés mais limités. Ils ont été répertoriés par les phonéticiens et les phonologues du xx^e^ siècle[2]. Bien sûr, il y a des voyelles et des consonnes; mais il existe aussi des curiosités comme les coups de glotte et les violents raclements de gorge (par exemple, en otomi, langue du Mexique); des tons montants, descendants et combinés; des diphtongues et des triphtongues; des sons longs, brefs ou intensifiés. Tous ces moyens sont utilisés diversement d'une langue à l'autre pour composer des groupes de sons qui peuvent obéir à des règles. Parmi les exemples frappants, le birman distingue 64 voyelles, compte tenu des tons, bien sûr! Un Birman, un Tahitien

ou un Chinois (qui parle le mandarin) répugnent à terminer une syllabe par une consonne.

Quand nous parlons de curiosités ou de particularités, nous pensons aux clics, au ich Laut, au thêta du grec et de l'anglais, nous pensons aux voyelles courtes de l'arabe, aux tons des langues asiatiques et africaines, au i mutable décrit par Beaudouin de Courtenay, au «hamza» petit signe de l'écriture arabe qui se traduit par coup d'éperon. Toutefois, nous oublions trop souvent que le français présente lui aussi une particularité à peu près unique, la liaison (nous en reparlerons plus loin).

Des finesses de grammaire

«Les procédés que l'homme a créés pour nuancer sa pensée ne sont pas en nombre illimité: la création de mots nouveaux s'effectue par emprunts à d'autres langues, par juxtaposition de mots ou par dérivation à partir d'une racine (préfixes, infixes, suffixes, redoublement de lettres ou de syllabes, changements ou allongements de voyelles, etc.) il en est de même pour les types de grammaire'.»

L'analyse grammaticale mise au point par les grammairiens indo-européens a une histoire qui part de Panini en 400 avant J.-C. pour le sanskrit et qui passe par les philosophes grecs, les glossaires latins, la *Grammaire générale et raisonnée* d'Arnauld et Lancelot et les grammaires universalistes actuelles. Mais tel n'est pas le cas pour toutes les familles de langues. Par exemple, la première étude grammaticale chinoise date de 1898[4].

Déjà discutées par certains linguistes modernes quand elles sont appliquées aux langues romanes, nos catégories grammaticales semblent coiffer plus ou moins élégamment toutes les langues. Alleton[5] parle de quasi-verbes en chinois, Haguenauer de quasi-pronoms en coréen; ce qui est ajouté à la racine verbale en coréen, ce ne sont pas les trois personnes du singulier ou du pluriel mais des indices d'attitudes ou suffixes de politesse qui indiquent l'autorité, la soumission, la déférence, l'humilité, l'amitié, la familiarité verbale.

Alors nous rencontrons des verbes-noms, des adjectifs-verbes, des adverbes variables, des faux-verbes et nous y allons de nombreuses nuances pour tâcher de décrire les faits à partir de notre cadre. En eskimo, Perrot[6] parle de «noms à sens verbal»; en otomi, Haudricourt[7] ne trouve pas «de distinction fondamentale entre nom et verbe».

.../16

À propos des langues du Soudan et de la Guinée, Delafosse écrit: «Les conceptions des noirs africains ne correspondent pas généralement aux nôtres et il n'est pas possible, sans égarer les idées, de donner les noms de nos temps ou de nos modes aux divers aspects du verbe dans les langues négro-africaines[5].»

Le genre, si important en français même s'il est erratique pour les objets sans sexe, ne se distingue pas en chinois, en basque, en arménien, entre autres. Le nombre peut se nuancer et préciser la dualité et l'indétermination. La fonction des mots peut être indiquée par la place qu'occupent ceux-ci dans la phrase ou par des indices qui leur sont rattachés, comme les déclinaisons en allemand ou en finnois.

L'article est d'un usage peu répandu. Le verbe, c'est une forteresse, un caméléon, un comédien qui, d'une langue à l'autre, se singularise: c'est l'hypertrophié des langues. Dans certains cas, il peut «s'accorder» avec le complément comme en géorgien; il peut se modifier par des infixes (sing, sang, sung); il peut se conjuguer par le début comme en arabe; en fait, il ne semble pas y avoir de limites à ses ruses.

Ainsi chaque langue fait usage d'un ensemble de moyens variés mais un

ensemble fini de moyens; parfois certains sons courants en sont absents (le u) ou sans opposition (p-b; ph-bh), certains outils morphologiques ne sont pas utilisés ou alors développés à outrance (le neutre, le duel, la déclinaison, l'article, la personne et l'aspect des verbes, la subordination, le discours indirect,etc.). En résumé, certains procédés qui nous paraissent indispensables et universels peuvent être totalement inconnus pour un alloglotte; et inversement, d'autres procédés auxquels l'alloglotte est habitué sont en français absents ou sans opposition.

Les langues parlées au Québec

La domination historique du français et de l'anglais obnubile la réalité de notre environnement linguistique. La Convention de la Baie James de 1975 a permis la reconnaissance de deux autres langues officielles d'enseignement, soit le cri et l'inuktitut. Or, il n'y a pas que quatre langues parlées au Québec, mais il y en a plus de cinquante issues de toutes les grandes familles de langues parlées dans le monde[3].

Pour mieux saisir cette diversité, voici quelques indications numériques basées sur le recensement de 1986:

- français - 5 500 000
- anglais - 700 000
- italien - 80 000
- grec - 30 000
- espagnol - 22 000
- portugais - 18 000
- chinois - 15 000

.../18

Ajoutons 108 000 québécois qui déclarent parler d'autres langues.

Puis, il y a les langues des premières nations. Ces nations représentent une population d'environ 56 000 personnes concentrées sur les réserves ou disséminées dans le nord. Les contacts avec ces populations sont peu fréquents si bien qu'on méconnaît la richesse linguistique qu'elles représentent.

Les langues les plus répandues sont, en ordre décroissant, l'inuktitut, le cri, le naskapi, le montagnais, l'attikamek, l'algonquin et le micmac. Il y a deux langues qui sont en voie de disparition, le mohawk et l'abénaquis; il y a deux langues disparues, le huron et le malécite. Des efforts ont été faits pour doter ces langues d'un système d'écriture et la plupart sont maintenant décrites dans des dictionnaires et des essais de grammaire.

Les langues sont vivantes, elles évoluent et nous sommes en mesure d'observer des phénomènes qui marquent cette évolution.

.../19

La cohabitation des deux langues principales, le français et l'anglais, n'est pas libre des influences et des atavismes rattachés aux deux peuples concernés. Les anglophones, forts de l'appui de l'environnement nord-américain ont essayé historiquement d'infiltrer le domaine franco-québécois et de réduire à néant la souche francophone. Cette attitude a provoqué chez les francophones des réactions isolationnistes et protectionnistes qu'on peut observer ailleurs, dans des pays où la situation est comparable même si les langues concernées diffèrent. On peut observer l'évolution des langues dans les régions du Québec[10]. Par exemple, la communauté irlandaise implantée dans la Beauce adopte de plus en plus la langue française comme langue première.

Ainsi le Québec constitue-t-il un champ privilégié pour l'observation des phénomènes linguistiques. Il abrite les langues les plus diverses; les communautés qui les parlent sont fortement influencées par leur environnement et font des choix soit en faveur des langues dominantes soit en fonction de la conservation de leur langue même si elle n'est parlée que par quelques milliers de locuteurs.

.../20

Conclusion

Il est vrai, et il est faux, d'affirmer qu'une langue est soumise au contexte politique ou économique. Sa force vient d'ailleurs. En effet, une langue est vivante dans le coeur, le cerveau et l'âme ou karma, nu ou esprit. Il ne s'agit pas seulement d'un fait culturel: le langage précède et transcende la culture, car le langage, c'est l'honneur des hommes.

Les délices bibliographiques

Ce chapitre gagnerait à être copieusement complété par la lecture de trois ouvrages:

1° A. MEILLET et M. COHEN (sous la direction de), *Les langues du monde*, Paris, éditions Slatkine, 1981, 2 tomes.

- En 2 000 pages, le lecteur fait le tour du monde. De l'histoire générale, de la grammaire, de la phonétique, des textes transcrits, des cartes, des réflexions et des collaborateurs émérites. C'est un voyage qui vaut le prix du volume.

2° *Les langues dans le monde ancien et moderne*,
Première partie: *Les langues de l'Afrique subsaharienne*,
Deuxième partie: *Pidgins et créoles*, sous la direction de Jean Perrot, Paris, éditions du Centre national de la recherche scientifique, 1981.

- 700 pages qui décrivent une partie du monde avec des textes analysés, des cartes, des références historiques, des écrits de chercheurs de renom. Même si le prix de cet ouvrage est élevé, la lecture en vaut le coût.

3° Michel MALHERBE, *Les langages de l'humanité*, Paris, éditions Seghers, 1981.

- Le chapitre qui précède est bien maigre comparé au merveilleux livre de Malherbe. D'abord, ce livre se lit sans contrainte; il est parsemé de trouvailles, bien illustré et sa lecture n'est aucunement bloquée par des références qui ravissent les spécialistes. Son coût est très abordable et les 450 pages se lisent avec délices.

.../22

Peut-on éprouver du plaisir à lire des grammaires? Ceux qui répondront oui, peuvent consulter une série de petites grammaires publiées aux Presses universitaires de France à Paris et qui ne dépassent pas les cent cinquante pages:

- ALLETON, Viviane. *Grammaire du chinois*
- MIRAMBEL, André. *Grammaire du grec moderne*
- TEYSSIER, Paul. *Histoire de la langue portugaise*
- TELLIER, André. *Grammaire de l'anglais*
- CAMPOUX, Charles. *Les langues romanes*
- CREPIN, André. *Histoire de la langue anglaise*
- PHILIPP, Marthe. *Grammaire de l'allemand*
- POTTIER, Bernard. *Grammaire de l'espagnol*
- GUIRAUD, Charles. *Grammaire du grec*
- RACQUET, Paul. *Le vocabulaire anglais*
- GUIRAUD, Pierre. *La grammaire*
- COLLARD, Jean. *Grammaire du latin*
- GOURVIL, Francis. *Langue et littérature bretonnes*

Ceux qui se sont apprivoisés aux grammaires modernes, à leur vocabulaire et à leurs points de vue, ceux que la phonologie n'effraie pas, auront plaisir à lire le livre de Crépin, André. *Grammaire historique de l'anglais*. Paris, PUF, 1978; la perspective est vraiment actuelle; les exemples, les tableaux et les explications sont clairs et judicieusement choisis. Un petit livre de 128 pages, mais une oeuvre d'envergure.

.../21

Notes

1. Les données qui précèdent se retrouvent, en plus élaborées, dans Michel MALHERBE. *Les langages de l'humanité*, Paris, Seghers, 1983.

2. N.S. TROUBETZKOY, *Principes de phonologie*, Paris, Klincksieck, 1964.

3. Michel MALHERBE, op. cit., p. 405.

4. Ma shi wen tong a été écrit par Ma Jianzhong.

5. Viviane ALLETON, *Grammaire du chinois*, Paris, PUF, 1979.

6. A. MEILLET et M. COHEN (sous la direction de), *Les langues du Monde*, Paris, Edition Slatkine, tome II, p. 1170, 1981

7. A. MEILLET ET M. COHEN (sous la direction de), op. cit., p. 1187.

8. Ibid., p. 473.

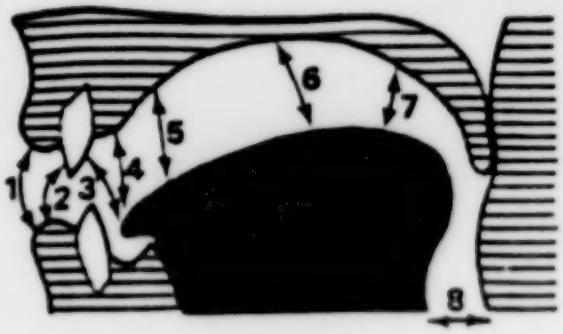
9. Marie-Claude MORIN, *Portrait linguistique du Québec*, Montréal, Commission scolaire Jérôme-Le Royer, 1991.

10. Marie-Claude MORIN, op. cit., p.10.

.../24

CHAPITRE 2

PARLER LE FRANÇAIS



1 bilabiales
2 labiodentales
3 dentales
4 alvéolaires
5 palato-alvéolaires
6 palatales
7 vélaires
8 glottales

Les généralités

«Phonetics gives us raw material; phonemics cooks it.» (Kenneth Rike). La phonétique fournit la matière première; la phonologie en fait un plat.

La phonétique articulatoire, cette discipline qui étudie la **production** des sons, est une très ancienne science. La phonétique perceptuelle, celle qui étudie la **réception** des sons, commence à se perfectionner. Ce sont les deux pôles de la communication. L'enseignement des langues, fait appel à la phonétique articulatoire mais aussi à un récent élargissement de cette science, la phonologie. Alors que la phonétique étudie avec précision les sons, «la phonologie cherche à dégager les principes qui régissent leur apparition et leur fonction dans les mots d'une langue particulière où ils forment système[1],» ce

.../26

que Jakobson définit comme un **ensemble d'oppositions** qui peuvent servir à distinguer des significations lexicales et morphologiques.

En ajoutant à ces précieuses connaissances un peu d'analyse historique et un peu d'analyse comparée, nous serons en possession des principaux outils mis à notre disposition actuellement en **phonétique corrective**. «Contrairement aux idées reçues, les fautes de prononciation ne sont pas toujours du domaine de la phonétique comme lorsqu'un français prononce le mot anglais cap comme le mot français cap. Les différences dans les systèmes respectifs de chaque langue sont à l'origine de beaucoup de fautes de prononciation [...] La méthode de la phonétique corrective est l'étude comparée de la prononciation et du système des deux langues[2].»

La difficulté du français

Il n'est pas facile de mesurer globalement la difficulté que représente l'apprentissage du français pour des étrangers. Certains diront que cela dépend

de la langue première, ce qui nous amènerait dans des comparaisons passionnantes mais qui risquent d'être longues et volumineuses. À titre d'illustration, l'espagnol utilise 5 voyelles, le français 16, l'anglais 20, et le birman 64. Parmi les voyelles du français, trois semblent plus difficiles que les autres, ce sont [y] de vu, [ø] de veux et [œ] de veulent. «Les phonéticiens appellent d'ailleurs ces trois voyelles anormales, car elles ne se forment pas spontanément dans la plupart des langues[3].»

«Longtemps, les linguistes se sont abstenus d'émettre des jugements sur la simplicité ou la difficulté des systèmes phonologiques sous prétexte que de tels jugements n'auraient pas de valeur générale.

Les recherches sur les universaux du langage et sur la notion de marque au sens de *phonological markedness* montrent que la difficulté d'un son est mesurable. Les fricatives dentales (type *th*) sont plus difficiles à prononcer, et par conséquent plus rares que les fricatives alvéolaires (type *s*), le *r* anglais est plus difficile que le *r* italien, etc. Il est symptomatique que les sons qui présentent les plus grandes difficultés pour les étrangers sont ceux qui sont le plus tardivement acquis par les enfants[4].»

.../28

Différents problèmes se poseront pour les consonnes du français. Dans certaines langues, l'opposition sourde-sonore (p.b;k.g, etc.) est inopérante; elle est souvent remplacée par l'émission d'un souffle très court après la consonne, ce qui crée une autre opposition (p.b. contre ph - bh); les locuteurs auront tendance à négliger la différence entre bain et pain, ton et don, coût et goût,etc. Dans d'autres cas, le [ʒ] de jouer peut devenir zouer, chouer ou louer.

Nous remarquerons aussi la chute ou l'amuissement des consonnes finales du mot (quatre, cinq, six deviennent qua, cin, si) pour les langues maternelles où les syllabes ou mots se terminent par une voyelle (le mandarin, le cantonnais, etc.)

Jusqu'à maintenant, nous avons illustré des difficultés de type articulatoire et des difficultés que pose le système phonologique du français. Mais il y a bien plus. Prenons à partie le [ə]. Quand doit-on le supprimer ou le prononcer? Par exemple: je me verse un verre de lait peut se dire je m' vers' un verr' de lait, ou se dire, j' me vers' un verr' de lait où nous avons parfois le choix de le prononcer, ce qui entraîne sa chute ailleurs, et où par

.../29

contre nous devons le prononcer. On pourra aussi dire, pour insister: je me verse... ce qui nous amène au rythme et à l'intonation.

En français, la **mélodie** de la phrase est basée sur des groupes de mots, contrairement à d'autres langues où les mots ont un accent. Ceux qui ont fait du grec ancien s'en souviendront: «l'accent que le grec a hérité de l'indo-européen n'était pas un accent d'intensité à la manière de celui que l'on observe dans des langues comme l'anglais, l'allemand, l'italien ou le russe. C'était un accent de hauteur, consistant en une élévation musicale de la voix[5].» En grec moderne, l'accent est mobile et il se déplace d'une et, parfois, de deux syllabes, en polonais, il tombe sur la pénultième, en français sur la dernière syllabe de chaque groupe de mots. «Des études ont de plus démontré que l'intonation montante ou descendante influence la réalisation de certains sons et qu'elle peut même avoir un effet correcteur sur ces sons[6].»

À l'intérieur du groupe de mots ou de sons, il se produit un autre phénomène qui crée des difficultés aux non-francophones, c'est l'**enchaînement**. Par exemple: «c'est vous, c'est un livre et c'est une usine»; en s'amusant à prononcer lentement ces mots et en détachant les syllabes, il semble qu'ils se

.../10

déforment ou que certaines syllabes se transforment. Ici aussi, il existe des «règles» car parfois, c'est le contraire et il ne faut ni lier ni enchaîner comme dans «les héros sont revenus». Par contre, avec une succession de voyelles, il ne devrait pas y avoir d'arrêt ou de temps mort entre celles-ci; par exemple dans «il a eu un bébé» et surtout si le «il» est prononcé yod, il faut enchaîner cette suite de sons.

Roland Eluerd écrit: «L'adulte qui apprend une langue étrangère ne possédera vraiment cette langue et ne la parlera vraiment sans accent, que le jour où il aura complètement pénétré non pas la phonétique de cette langue mais son système phonologique[7]»; nous sommes tentés d'ajouter la nuance de Klein: et qu'il sera en «adaptation parfaite avec son entourage[8]».

L'allophone qui apprend le français doit aussi pouvoir jouer avec les normes, la norme du français général, la norme du français québécois, et il doit adopter une prononciation qui le situe dans son milieu. Les particularités phonétiques du franco-québécois touchent surtout les voyelles [i] [y] [u] [ɛ] [a], les quatre nasales et les consonnes k g t d[9]. Ces particularités ne sont pas restreintes au français du Québec: elles ont une histoire et se retrouvent

en France et ailleurs dans certains cas. Un bulletin de nouvelles de quinze minutes à la radio ou à la télévision nous fournit les exemples les plus variés du français québécois; c'est ce que communément nous appelons un accent. Mais qui parle sans accent: un Gaspésien, un politicien, un ouvrier, un homme de science? Un Parisien qui prononce «in lindi donte on n'a passe apprécié...» «D'où l'interrogation lancinante, le malaise et le remords chez tous ceux qui s'occupent de l'enseignement d'une langue étrangère: Qu'est-ce-qu'on fait de la variation linguistique? Faut-il l'enseigner? Quelles variantes faut-il enseigner uniquement pour que l'adulte puisse les reconnaître (exercice de reconnaissance) par rapport à ceux qu'il devrait pouvoir produire (exercice d'expression)? Faut-il distinguer systématiquement et toujours les variantes proprement québécoises (par exemple, les formes ouvertes des voyelles /i/, /y/, /a/), les articles contractés québécois /sya/ ou /sa/, /da/, (/Le livre est sa table/, /dans maison/) des variantes partagées avec d'autres francophones, comme /jebo/ pour /ilebo/? Où trouver la description des variantes? Sans le vouloir, par nécessité, le professeur de langue fait face à l'une des questions les plus controversées en linguistique descriptive, bien antérieure au problème pédagogique qui est le sien[10].»

.../32

La deixis

En plus des difficultés décrites précédemment, il peut s'en présenter de plus sournoises. Certains éléments essentiels de la maîtrise d'une langue sont liés au développement cognitif et acquis avec la première langue. Il s'agit de la distribution de l'espace, de la relation du moi avec l'espace, avec un autre et plusieurs autres, de la temporalité, du déroulement du temps, de la description de l'action, de ses aspects et de ses acteurs (1-2 ou plus) etc. C'est ce qui est appellé la **deixis**. Ajoutons-y, pour les personnes scolarisées, tout un bagage formel et organisateur, des catégories, des paradigmes, des processus d'analyse. Ces éléments sont disponibles lors de l'acquisition d'autres langues. Ici, les avis sont partagés. Ainsi, pour les personnes non scolarisées, il semble que ces éléments sont disponibles en L1, mais passifs en L2. Pour d'autres, la deixis de la L1 constitue un obstacle majeur en L2 surtout si les moyens utilisés par les deux langues diffèrent car ils sont figés en L1.

Donnons-en une courte illustration. Certaines langues décrivent l'action, en utilisant des propositions dites subordonnées, où les temps et les modes des verbes obéissent à des règles strictes; à l'opposé, d'autres langues ne font que

.../33

juxtaposer les propositions, où les verbes sont invariables et où les nuances temporelles, modales et aspectuelles sont indiquées par des particules ou mots d'accompagnement; il faudra parler de langues hypotaxiques et parataxiques. La deixis propre à une langue a tendance à se figer; lorsqu'elle est active au moment de l'acquisition d'une autre langue, elle peut devenir une entrave.

Un tel problème peut se poser dans d'autres champs de connaissances; par exemple, dans la mathématique, où les façons de concevoir, de combiner, de regrouper les unités peuvent varier considérablement[11].

Le non-verbal: interpréter des silences, des sourires...

Le non-verbal est une partie de la communication qui demeure peu explorée. Les mouvements des mains et de la tête, les regards, les expressions du visage, les mimiques peuvent porter des messages ou apporter des nuances au message. «Les humains communiquent entre eux à travers le comportement corporel [...] Le comportement non verbal est un ensemble d'actes de communication très variés[12].»

.../14

Certains comportements sont plus universaux: par exemple, froncer les sourcils. D'autres sont particuliers à des communautés données: par exemple, porter le doigt à l'oeil peut signifier «attention» pour un Sud-Américain alors que pour un Québécois, ce geste signifiera «tu exagères». Enfin, d'autres actes sont significatifs à un moment précis, en contexte et sont personnalisés: par exemple, certains gestes des mains.

Ce domaine gagnerait à être fouillé. Ainsi, il existe un peuple qui a horreur des attouchements; il faut donc en être averti afin de ne pas toucher l'adulte. Certains gestes et certains comportements peuvent aussi être bannis. En fait, ce champ d'étude devrait nous renseigner sur les moeurs, les pratiques sociales et les interdictions majeures qui peuvent avoir une signification en classe.

Je t'aime

Я ЛЮБЛЮ ТЕБЯ

Jag älskar dig

Te quiero

私は あなたを 愛します.

Kocham cię

Ti voglio bene

אני אוהב(ת) אותך

Eu te amo

ΣΕ ΑΓΑΠΩ

Ich liebe dich

我愛你

I LOVE YOU

Les délices bibliographiques

Les différents sujets abordés dans ce chapitre ont fait l'objet de publications presque innombrables et ce, dans de nombreuses langues.

Il ne s'agit pas ici de couvrir l'ensemble des théories, mais d'attirer l'attention sur un document particulier. Il s'agit de: Ginette Collin-Hermann. *Cahier de correction phonétique*, Montréal, CECM, Centre de ressources en éducation populaire, décembre 1989, 278 p. L'auteure passe en revue les sons du français et propose aux formateurs et aux formatrices différents genres d'exercices. Les explications sont claires, les notions fiables. Cette opinion très favorable est corroborée par celle des formateurs et formatrices qui ont utilisé ce livre.

Notes

1. Jean-Louis DUCHET, *La phonologie*, Paris, PUF, 1981, p. 8.

2. Michel VIEL, *La phonétique de l'anglais*, Paris, PUF, 1981, p. 10.

3. Ginette COLLIN-HERMAN, *Cahier de correction phonétique*, Montréal, CECM, 1989, p. 41.

4. Michel VIEL, op. cit., p. 13.

5. Charles GUIRAUD, *Grammaire du grec*, Paris, PUF, 1967, p. 12.

6. Ginette COLLIN-HERMAN, op. cit., p. 240.

7. Roland ELUERD, *Pour aborder la linguistique*, Paris, ESF, 1984, tome I, p. 77.

8. Wolfgang KLEIN, *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand COLIN, 1989, p. 39.

9. Jean-Denis GENDRON, *Tendances phonétiques du français parlé au Canada*, Québec, PUL, 1966.

10. Ariane ARCHAMBAULT et Jean-Claude CORBEIL, *L'enseignement du français langue seconde aux adultes*, Québec, Conseil de la langue française, 1982.

"On appelle variation le phénomène par lequel, dans la pratique courante, une langue déterminée n'est jamais à une époque, dans un lieu et dans un groupe social donnés, identique à ce qu'elle est à une autre époque, dans un autre lieu, dans un autre groupe social". Jean, DUBOIS *et collab.*, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Librairie Larousse, 1973, 516 p.

11. Florence DU CREST, *Apprendre l'arithmétique sans se renier*, Montréal, Commission scolaire Jérôme-Le Royer, 1991.

12. Henri MUNOZ, *Les hispanophones et leur français*, Montréal, Commission scolaire Jérôme-Le Royer, 1991.

.../38

CHAPITRE 3

ÉCRIRE LE FRANÇAIS

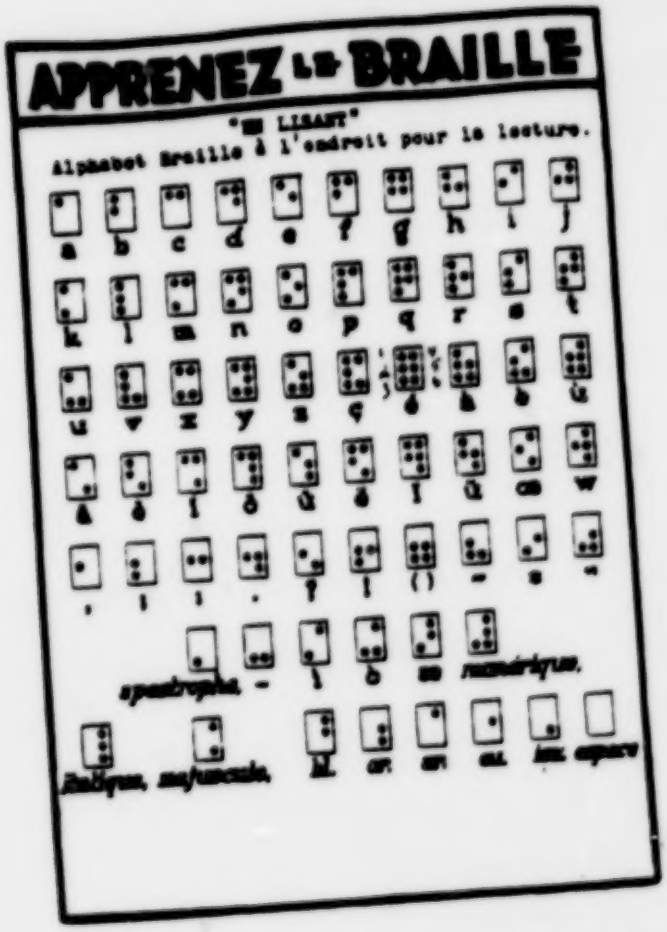
Les systèmes d'écriture

Il existe 24 systèmes d'écriture utilisés par plus d'un million de personnes. Près de la moitié de l'humanité ne sait pas écrire. «Au début de notre ère existent donc un peu partout dans le monde des systèmes d'écriture. Un peu partout... mais pas partout! Il reste aujourd'hui encore de nombreuses régions où l'on ne connaît pas l'écriture: si les linguistes ont dénombré approximativement trois mille langues distinctes sur la terre, ils s'accordent pour n'en compter qu'à peine plus d'une centaine qui s'écrivent! Et il faut rappeler aussi qu'un être humain sur deux de plus de vingt ans ne connaît pas, connaît mal ou ne connaît plus l'usage de l'écriture[1].»

L'alphabet latin est le plus répandu; il est suivi, en ordre décroissant, par les idéogrammes chinois, par les alphabets cyrilliques et devanāgarī, l'écriture arabe et ses dérivés, les kana japonais, etc.

Certaines langues ne lient jamais les signes entre eux. Ainsi en est-il de l'hébreu et du chinois. Une autre, le thaï, ne sépare pas les mots d'une phrase. D'autres langues s'écrivent à la verticale, en colonnes, ou de droite à gauche. Les hiéroglyphes pouvaient aller de droite à gauche puis à la ligne suivante, de gauche à droite; cette écriture est appelée «boustrophédon», parce qu'elle rappelle le va et vient du laboureur qui, avec les boeufs attelés à sa charrue, laboure ses champs.

L'alphabet des aveugles, le braille, se lit de gauche à droite. Cependant pour l'écrire, il faut poinçonner au revers de la page en renversant chaque lettre de droite à gauche.



(Extrait d'un dépliant publié par l'Institut Nazareth et Louis Braille, Longueuil).

La graphomotricité

Écrire, c'est d'abord tracer des signes. Certaines personnes ne connaissent aucune écriture, certaines encore écrivent avec des alphabets autres que l'alphabet latin, enfin d'autres possèdent une l'écriture basée sur le squelette consonantique (l'arabe, le brāhmi), par exemple. Lorsqu'une personne veut écrire l'alphabet latin, elle doit être capable d'exécuter en continu des tracés arrondis, des arcades, des guirlandes, des arceaux, des boucles de sens positif, tout en respectant la régularité du tracé et l'équilibre des formes. Une mauvaise écriture est caractérisée par des tremblements, des distorsions, des lettres arquées, cabossées, saccadées ou qui se télescopent, par la mauvaise qualité du trait et de la disposition des lettres, par l'irrégularité des lettres dans les mots, par la direction mal maîtrisée, par la dimension irrégulière, sinueuse ou oblique, par les coupures dans les mots et par la dimension générale de l'écriture elle-même (trop petite ou trop grande)[2].

La tâche n'est pas simple. Pour illustrer les efforts à déployer lorsqu'il faut apprendre un nouveau système d'écriture, l'exercice suivant est un excellent exemple. Les idéogrammes chinois sont classés selon le nombre de traits et ces traits sont exécutés dans un ordre prédéterminé. Ceux qui sont proposés ici sont très simples mais il faut se rappeler que certains idéogrammes nécessitent plus de trente traits! Alors à vos plumes!

.../43

写汉字的笔顺规则如下： Les règles à observer pour tracer les traits des caractères chinois:

例字 exemples	笔顺 ordre des traits	规则 règles
十	一 十	先横后竖 tracer d'abord horizontalement, puis verticalement
大	一 ナ 大	先撇后捺 trait descendant vers la gauche avant celui de droite
多	ノ 夕 多	从上到下 de haut en bas
你	亻 尔	从左到右 de gauche à droite
月	丿 月 月	从外到内 de l'extérieur à l'intérieur
国	冂 国 国	先里头后封口 l'intérieur d'abord et puis fermer le cadre
小	丨 小 小	先中间后两边 le milieu avant les deux côtés

1	大	一 ナ 大
2	夕	ノ 夕 夕
3	口	丨 冂 口
4	玉	一 二 干 王 玉
5	亻	ノ 亻
6	灬	ノ 灬
7	小	丨 小 小
8	十	一 十
9	月	丿 月 月 月

Savoir écrire

«Ce que nous écrivons n'est pas ce que nous entendons mais ce que nous comprenons... Le passage du langage parlé au langage écrit ne s'effectue pas à travers la rocaille des sons mais par le biais transversal et rapide de l'idée[3].»

Pour arriver à bien écrire, il faut plus que bien tracer des signes. D'abord l'écriture requiert un savoir lexical et grammatical. Ensuite il ne faut pas écrire comme on parle. La langue parlée possède sa propre dynamique doublée d'une dimension émotionnelle, ce qui lui confère un caractère immédiat qui peut sembler incontrôlé par rapport à la langue écrite. Le perfectionnement de l'habileté à s'exprimer par écrit dépend des possibilités et habiletés intellectuelles du scripteur mais aussi, pèse lourdement sur celui-ci l'exigence d'acquérir une culture qui passe largement par l'écrit.

.../45

Une distorsion

Comme dans la plupart des langues alphabétiques, les sons du français sont malmenés lorsqu'ils sont transcrits. D'abord les phonèmes de notre langue doivent être traduits par les 26 lettres de notre alphabet, ce qui interdit toute correspondance entre la parole et l'écriture. Mais en plus, notre orthographe possède une histoire au cours de laquelle elle a fait bande à part, refusant de suivre l'évolution de la prononciation. Empruntons un exemple à Ferdinand de Saussure pour illustrer le l'évolution historique de deux mots.

	PRONONCIATION	ORTHOGRAPHE
11e siècle	rèi, lèi	rei, lei
13e siècle	roi, loi	roi, loi
14e siècle	roé, loé	roi, loi
19e siècle	roua, loua	roi, loi

Dans son extraordinaire *Histoire de l'orthographe française*, Charles Beaulieux nous parle des basochiens qui «introduisirent dans les mots des quantités de consonnes superflues destinées à les étoffer» parce qu'ils augmentaient ainsi leur salaire[4]. Les règles étaient floues et l'orthographe était loin d'être uniforme. Claude Mermet, notaire, maître d'école et poète, dans son livre «Practique de l'orthographe» publié en 1626, s'élève contre la fixation de l'orthographe des mots du français[5]. Les lettres de l'alphabet étaient nommées de façons diverses; par exemple, dans certaines régions, les consonnes b, c, d, p, étaient nommées boué, soué, doué et poué, ce qui a donné lieu à un dialogue amusant écrit sous le règne de Charles IX:

- «g c» (J'ai soué)
- «b» (Boué)

.../47

Un système

Notre orthographe française a mauvaise réputation, particulièrement lorsqu'elle est comparée à celle d'une langue dont la grammaire est simple comme l'anglais. C'est un embrouillamini! Et c'est facile à illustrer par des exemples qui font appel aux voyelles nasales [ã] [ɛ̃] et [õ] et aux diverses façons de les transcrire:

[ã]	an, am, en, em, aon, aons, aen, han, ham, hen, ane, anes, and, ands, ang, angs, ans, ant, ants, end, ends, eng, engs, ent, ents, emp, emps, empt, empts
[ɛ̃]	in, im, ain, aim, ein, hin, inct, incts, ing, ings, ingt, ingts, ins, inq, int, ainc, aincs, ains, aint, aints, aims, eing, eins, eint, einte, ns, ent, ien, eim
[õ]	on, om, hon, onc, oncs, ond, onds, ons, ong, ongs, ont, onts, onb, onbs, ons, omp, omps, ompt, ompts

.../48

À la suite des phonologues, quelques chercheurs, tels Porquet et Catach, recherchent les éléments d'un système graphique du français, des graphèmes et des archigraphèmes[6]. À partir de tous ces travaux innovateurs, Thimonnier recherche les **applications pédagogiques**[7] d'une telle analyse des constantes du système. En même temps que sont dégagés les séries et les éléments réguliers du système, des incongruités sont mises en évidence.

Des perles rares

La volonté de réforme de notre orthographe ne date pas d'aujourd'hui. Déjà au XVI^e^ siècle, Robert Estienne s'en préoccupait. Plus récemment, le 9 février 1977, le *Journal officiel de la République française* publiait un arrêté relatif à une trentaine de tolérances grammaticales ou orthographiques. En voici quelques extraits:

- La joie, l'allégresse s'empara (ou s'emparèrent) de tous les spectateurs.
- Le père comme le fils mangeait (ou mangeaient) de bon appétit.
- À mon approche, une bande de moineaux s'envola (ou s'envolèrent).
- J'avais souhaité qu'il vînt (ou qu'il vienne).
- La fillette, obéissant (ou obéissante) à sa mère, alla se coucher.

.../49

- On est resté (ou restés) bons amis.
- Etant donné (ou données) les circonstances...
- De la gelée de groseille (-s).
- Des pommiers en fleur (ou fleurs).
- Ils ont ôté leur(s) chapeau(-x).
- Des grand(s)-mères.
- Dans les fables, les bêtes même(-s) parlent.
- Assener ou asséner.
- Événement ou évènement.
- Crâne ou crane, crûment ou crument.
- Arc en ciel ou arc-en-ciel.
- Crois-tu? ou crois tu?

La dernière tentative date du 19 juin 1990 et provient du Conseil supérieur de la langue française. Elle touche le trait d'union, le pluriel des mots composés, l'accent circonflexe, le participe passé des verbes pronominaux et diverses anomalies. Cependant, il s'agit d'un grand ménage plutôt rudimentaire. En effet, on a oublié d'épousseter les consonnes géminées dont voici quelques vestiges: follement, affoler, annuler, nullement, trappe, attrape, baril, barrique, bonne, bonasse, bonhomme, bonhomie, chatte, chaton, chariot, charrette, consonne, consonance, combattant,

.../50

combatif, courir, courrier, concourir, concurrence, déshonneur, déshonorer, tonner, détonation, diffamer, infamant, émerger, immerger, fourmilier, fourmilière, honneur, honorable, homme, homicide, imbécile, imbécillité, mamelle, mammifère, monnaie, monétaire, nommer, nominal, patte, patiner, rationnel, rationalité, rubaner, enrubanner, siffler, persifler, sonnette, sonore... On n'a pas touché aux finales de mots, aux graphies dites «grecques» (théâtre) ou «latines» (prompt... sculpteur...), aux conjugaisons bizarres.

Écrire correctement une langue semble constituer une étape propre à l'acquisition. Pour écrire une langue, il faut être en mesure de l'analyser, de concevoir les écarts entre la parole et l'écriture. Lorsque cette habileté est acquise en L1, elle est disponible en L2 avec, bien sûr, des ajustements complexes; par exemple, lorsque la L2 appartient à une famille différente). Il faudrait en savoir plus sur cette habileté d'analyse particulière, sur ce qu'elle exige de la part de l'apprenant, sur les mécanismes cervicaux utilisés par rapport au sens, à la segmentation, à l'association, à la différenciation, à la relation et à la correction (discussion, comparaison, évaluation...) Ce qui nous amène à parler des fautes.

Les fautes

Différents pièges guettent les apprentis francophones. Au chapitre précédent, nous avons déjà parlé de la phonétique corrective; nous approfondirons maintenant la typologie des fautes.

«Au début de l'acquisition d'une langue seconde, l'apprenant utilise les règles de sa langue maternelle pour produire des énoncés dans la langue seconde. Cette opération appelée **transfert** semble faire partie intégrante des processus d'acquisition d'une langue seconde et pour cause.

«Le transfert permet à l'apprenant de tirer parti au maximum de ses acquis et des points communs aux deux systèmes linguistiques. Ainsi le transfert passe inaperçu et paraît profitable en autant qu'il y a similitude entre les règles et structures de la langue maternelle et celles de la langue seconde. Par contre, lorsque ces règles et structures sont différentes dans l'une et l'autre langue, le transfert engendre des énoncés erronés et par le fait même nuit à l'échange verbal: il y a alors **interférence** de la langue maternelle sur la seconde[8].»

.../52

Toutefois, l'élève commet bien d'autres erreurs. Quelques-unes sont imprévisibles et semblent reliées à la compétence personnelle; certains mots sont mal associés (la pluie pleuvait, il fait six heures); d'autres sont inventés en utilisant des règles existantes (le ventilatoire / ventilateur); la forme variable d'un mot est parfois mal choisie (un bel nom); l'ordre des mots n'est pas respecté (je lentement mange); les prépositions ne conviennent pas (il criait sur moi) ou sont superflues (je ne demande pas de la charité); les verbes sont maltraités (je suis voyagé en auto; pendant le congé, j'allais à Québec; il se rencontre avec cet homme,etc.); certains énoncés sont plus près du surréalisme que de la communication quotidienne (le soleil apparut comme une dame d'eau qui venait en forme)[9].

Il existe une troisième catégorie de fautes et elle n'est pas négligeable: ce sont les mêmes fautes que celles commises par les francophones. Nous avons analysé, pour notre part 13 677 fautes commises par des adultes étudiant en techniques commerciales[10]. Les catégories les plus malmenées sont, dans l'ordre, le nombre, la personne, le mode et le genre; les verbes et le style sont

.../53

des martyrs. Les dix cas les plus touchés sont: à, la virgule, le point, tout (-e,-s), être, on, de, avoir, pouvoir, et ça. Il semble que plus un mot est fréquent, plus il est susceptible d'être écrit de façon erronée.

Notre intolérance

Quand il s'agit de français **parlé**, nous acceptons toutes sortes de particularités dialectales et de variations qui dénoncent la L2. Par contre, quand il s'agit de l'écrit, alors nous sommes devenus intolérants. Les règles sont strictes et fossilisées et leur utilisation régit l'accès à toute formation ou sanction des études. Écrire, c'est donc tracer des signes minuscules avec adresse; c'est aussi utiliser des règles complexes; et c'est encore plus... Quand, dans «*Les Mots*», Jean-Paul Sartre écrivait que l'écriture, c'est le pouvoir de «conquérir le monde», il ne négligeait pas la créativité et la puissance de l'esprit. Car, écrire le français c'est aussi exercer un art et communiquer une pensée.

ANNEXE

«Deuant que passer plus auant, ie puis bien icy dire mon opinion de la reprehension de ceux qui rencontrans vn mesme mot orthographié en maniere diuerse condamnent temerairement l'vne en approuuant l'autre, ou ambitieusement les condemnent toutes deux, pour authoriser leur conception, comme en ces mots tous bons et bien couchez, dont l'vn veut escrire **lehan**, l'autre **Iean**; l'vn **cognoistre**, l'autre **congnoistre**, et l'autre **connoistre** ; l'vn **besogne**, l'autre **besoigne** et l'autre **besongne**; l'vn **faire**, l'autre **fere**; l'vn **faict**, l'autre **fait**; l'vn **dict**, l'autre **dit**, l'vn l'**autre**, l'autre .'**aultre**; l'vn **soubzsigné**, l'autre **soubsigné** et l'autre **sous-aigné**; l'vn **cueur**, l'autre **coeur**; l'vn **unze**, l'autre **onze**; l'vn **ceulx**, l'autre **ceux** et l'autre **ceus**; l'vn **quelcun**, l'autre **quelqu'vn**; l'vn **benoit**, l'autre **benoict** et l'autre **benoist**; ie ne **sçay** toutes fois où ils vont pescher ceste s... et vn million d'autres qui se peuuent orthografier en deux ou trois façons, toutes bonnes et fondees sur quelque raison. Il me semble donc que tels repreneurs n'y voyans que d'vn costé, estiment qu'il n'y ait qu'vne orthographe pour chaque diction, comme s'il n'y auoit qu'vn seul chemin pour aller en vn seul lieu, comme si l'on ne pouuoit cuisine; des oeufs que d'vne maniere et porter des chausses que d'vne façon; mais ils se trompent eux mesmes. veu que les autheurs approuuez n'orthographient pas tous l'vn comme l'autre. Ie ne dy pas que celuy qui mettroit en vn mot n deuant b, ou bien la lettre c pour s, ou qui mettroit en vn mot vne lettre superflue sans raison, ou qui en osteroit vne necessaire et vseroit de quelque faute remarquable ne meritast d'estre corrigé». (Mermet, *Practique de l'orthographe*).

.../55

Les délices bibliographiques

Une première suggestion de lecture: Charles BEAULIEUX, *Histoire de l'orthographe française* Paris, Champion, 1967, 2 tomes. Beaulieux commence en écrivant: «Il nous faut d'abord nous excuser d'avoir osé entreprendre un sujet aussi difficile...» Pendant environ 450 pages, l'auteur dresse une histoire critique et détaillée de notre orthographe et il en dégage la constitution, les progrès et les reculs. Cet ouvrage s'appuie sur une documentation très poussée; c'est pourquoi il peut être considéré comme un château fort.

Pour compléter ou pour parcourir seulement la question, nous proposons: Nina CATACH, *L'orthographe*, Paris, PUF, 1978. Il s'agit d'un petit livre de 127 pages, de lecture aisée. Il contient une partie historique et en plus, présente les projets de réforme. Il comporte aussi un chapitre sur la pédagogique de l'orthographe et les recherches actuelles.

Si vous aimez les images, les dessins, les exemples, vous pouvez lire: Georges JEAN, *L'écriture mémoire des hommes*, Paris, Gallimard, 1987, 224 pages.

Enfin, un petit livre de 127 pages: Alfred TAJAN, *La graphomotricité*, Paris, PUF, 1982. C'est une découverte. Ici, il s'agit de l'écriture, du geste et du produit.

.../56

Notes

1. Georges JEAN, *L'écriture mémoire des hommes*, Paris, Découvertes Gallimard, 1987, p. 69.

2. Alfred TAJAN, *La graphomotricité*, Paris, PUF, 1982, p. 57.

3. F. DAGOGNET, *Ecriture et iconographie*, Paris, Gallimard, NRF, 1967, p. 25.

4. Charles BEAULIEUX, *Histoire de l'orthographe française*, Paris, Champion, 1967, p. 132.

5. Voir le texte en annexe, à la fin du chapitre,Charles BEAULIEUX, op. cit., p. 151.

6. ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL. *Structure de l'orthographe française*, Paris, diffusion Klincksieck, janvier 1973. On consultera aussi Nina CATACH, *L'orthographe*, Paris, PUF, 1988.

7. H. THIMONNIER, *Pour une pédagogie rénovée de l'orthographe et de la langue française*, Paris, Hatier, 1974.

8. Madeleine SAMSON et Alain VIAU, *L'acquisition du français langue seconde par les élèves d'origine vietnamienne*, Montréal, La commission des écoles catholiques de Montréal, 1987, p. 12.

   On consultera aussi les travaux publiés à La Commission scolaire Jérôme-Le Royer:

   Ben FUGAZZI, *Interférences du créole dans l'acquisition du français en post-alphabétisation des étudiants adultes haitiens.*

   Roberta GILBERT et Jean-Robert PLACIDE, *Les interférences créole-français en alphabétisation.*

   Béatrice MAJERAS, *L'analyse des erreurs en français oral langue seconde de locuteurs créolophones adultes.*

   Henri MUNOZ, *Les hispanophones et leur français.*

9. Ce paragraphe est inspiré de F. DEBYSER, M. HOUIS, et C. ROJAS, *La grille de classement typologique des fautes*, Paris, Bureau pour l'enseignement de la langue de la civilisation française à l'étranger, s.d.

10. Jacques DESROSIERS, *Analyse descriptive des fautes des adultes étudiant en techniques commerciales*, disponible à la Commission scolaire Jérôme-Le Royer.

.../57

CHAPITRE 4

LE TEMPS

Combien de temps?

Frederic Skinner, un des adeptes du béhaviorisme, est réputé avoir appris l'allemand en un mois; il désirait lire, dans le texte, les maîtres allemands. Voilà une prouesse qui n'est pas à la portée du premier venu.

En arrivant dans un pays de langue étrangère, une centaine de mots, même mal articulés, suffisent pour trouver le gîte et le couvert, ce qui est à la portée de tous et s'apprend aisément et rapidement.

Cependant, pour exprimer et comprendre un peu plus, il faut y mettre du temps. Il s'agit toujours ici des connaissances de base qui permettent de comprendre plus que de s'exprimer.

L'expression orale et écrite correcte, la compréhension des jeux de mots et des niveaux de langue (l'utilisation des expressions figées et des idiomes), les nuances de politesse, les délicatesses de sentiment, les variations historiques, le début de la discussion lexicale, constituent plus qu'un amuse-gueule: c'est déjà un repas gastronomique.

.../59

La progression

Des observations méthodiques ont été réalisées au sujet de l'apprentissage de la langue maternelle. Bien sûr, elles ne s'appliquent pas exactement à l'acquisition d'une langue seconde pour des raisons diverses mais elles illustrent, sans conteste, qu'il faut du temps pour maîtriser une langue.

«L'enfant moyen connaît 3 mots à son premier anniversaire, 272 à son second, 1 540 à son quatrième et 3 562 à son sixième[1].»

«La longueur de la réaction verbale croît progressivement de 1 mot à 18 mois à 6 ou 7 mots à 9 ans 6 mois, dans le langage parlé, pour atteindre 10 mots à 9 ans et 13 à 14 mots dans le langage écrit[2].»

«Si l'on songe que l'enfant ne possédera pas avant 14 ans une écriture aisée, rapide, se distinguant par des formes personnelles qui permettent de l'identifier, cet apprentissage ne dure pas moins de sept à huit années[3].»

.../60

«Un enfant à l'âge de l'école primaire maîtrise déjà relativement bien sa langue maternelle, mais de nombreuses structures sont acquises plus tardivement et les activités langagières dans lesquelles il est engagé sont encore assez limitées. C'est pourquoi on peut dire que l'acquisition de la langue maternelle n'est pas particulièrement facile et rapide. Si l'on considère qu'un enfant entend sa langue, la parle et donc apprend, pendant à peu près cinq heures par jour - si vous avez des enfants vous savez à quel point c'est une estimation minimale -, il dispose d'environ 9 100 heures pour acquérir sa langue, au long de ses cinq premières années. De nombreuses écoles proposent des programmes dits "d'immersion totale", dans lesquels les apprenants, durant quatre ou six semaines, sont bombardés par de la langue étrangère douze heures par jour.

Ce genre de programme conduit d'ordinaire à une très bonne maîtrise de la langue, même si la richesse du lexique et la variété des constructions syntaxiques restent limitées. L'apprenant y parvient donc en 500 heures environ, s'il s'agit d'un programme de six semaines, ce qui montre que la conception d'une acquisition rapide et sans effort de la langue maternelle opposée à l'acquisition lente et pénible d'une langue étrangère tient de la légende[4].»

Malgré une naïveté certaine surtout pour les 3 562 mots, ces énoncés, mettent en lumière la lenteur de la progression dans l'apprentissage d'une langue maternelle. Les adultes sous-scolarisés et analphabètes qui veulent apprendre une langue seconde ont-ils des points en commun avec les enfants et les adolescents à propos des apprentissages de base? La maîtrise et l'aisance en langue seconde sont-elles accessibles généralement dès la première génération? N'est-ce pas utopique de chercher à franciser tous les néo-Québécois alloglottes? Le raccourci de la francisation dite fonctionnelle, pour défaitiste qu'il apparaisse, n'est-il pas obligé?

Combien de mots?

Les humains font usage quotidiennement d'une quantité limitée de mots pour satisfaire leurs besoins de communication. L'artiste qui applique de la feuille d'or et le chasseur de phoques utilisent des mots qui n'ont probablement pas d'équivalent dans leurs langues respectives. Le vocabulaire utile ou fonctionnel se complète par les échanges culturels et intellectuels.

Le total des idéogrammes japonais reconnus comme indispensables s'élève à environ 2 000. Dans la langue chinoise, où plus de 30 000 idéogrammes sont dénombrés, on estime qu'il faut en maîtriser au moins 5 000 pour avoir accès à l'université. Le *Petit Larousse illustré*, qui vise un public peu ou moyennement instruit, contient plus de 35 000 mots, ce qui est considéré comme le français usuel, avec ses deux tiers de mots d'origine savante ou étrangère. Les dictionnaires français le plus complets contiennent près de 100 000 mots, alors qu'un dictionnaire anglais pourrait atteindre 200 000 mots.

Quels mots?

«Nous ne formulons pas plus de 10 à 15 mots sans nous répéter.» «Les 50 types de mots le plus communément usités constituent à peu près 60 % des occurrences dans le langage parlé et 45 % dans le langage écrit.» «La plupart des mots couramment utilisés sont monosyllabiques[5].» Ces mots fréquents sont les mots outils (articles, pronoms, prépositions). Parmi les verbes le plus utilisés, nous distinguons ***être, avoir, pouvoir, devoir, aller, prendre, voir, dire, donner, savoir, venir et vouloir***[6].

«L'étude statistique du langage se fonde sur l'observation empirique qu'il est possible de décrire le langage de façon purement objective, en tant que corpus d'événements physiques discrets (phonèmes, syllabes, mots) ayant entre eux des relations de probabilité qui suivent des modèles identifiables et réguliers. C'est un fait assez remarquable que les fréquences relatives de toute une série d'unités d'analyse demeurent stables d'échantillon en échantillon[7].»

Ces prémisses théoriques étaient déjà à la base d'un grand nombre de travaux qui diffèrent selon les dimensions de leur corpus selon leur but, et selon les méthodes utilisées.

D'une part, il s'agit de dictionnaires de fréquence, dont le premier, le *French Word Book*[8] de Henmon porte sur un échantillon de 400 000 mots tirés de textes littéraires provenant de France; ont suivi le *French Word Book*[9] de Vander Berke, et le *Frequency Dictionary of French Words*[10] qui représentent eux aussi l'usage littéraire français.

D'autre part, il s'agit d'échelles lexicométriques et de vocabulaires de base. Ces études sont nombreuses. De celles qui proviennent de la France, il faut retenir *Le français fondamental*[11] qui a pour base le français parlé tiré de 163 conversations; le dépouillement de ces conversations a donné un total de 312 000 mots, dont 8 000 mots sont différents; la liste retient 1 176 mots lexicaux et 269 mots grammaticaux.

Au Québec, des études importantes ont été menées par Vinette,[12] par Préfontaine et Préfontaine[13], par Ledoux[14] et par Mackey, Savard et Ardouin[15]. Vinette présente les 5 020 mots les plus fréquents d'un échantillon de 311 910 mots. Les Préfontaine, bien connus pour la méthode du Sablier, ont fait de nombreuses études sur la langue des enfants canadiens français; ils voulaient vérifier l'acquisition de l'orthographe d'usage et grammaticale. Pour ce faire, ils ont établi un échantillon de 6 644 mots différents, à partir de phrases données oralement par des enfants de 5 à 8 ans; de cette liste, ont été retenus les mots dont la fréquence d'utilisation était supérieure à 4, soit 3 536 mots; ces mots ont été répartis en listes, puis dictés à 720 groupes d'élèves; le résultat des travaux porte sur la relation entre l'acquisition et la fréquence d'emploi.

.../65

Quant au travail d' André Ledoux, intitulé *Guide d'enseignement du vocabulaire disponible, échelle lexicométrique*, il compte 16 814 mots différents classés en 20 thèmes ou centres d'intérêt et chacun de ces mots est pouvu de son indice de disponibilité; de plus, ces mots sont classés selon cinq ordres d'enseignement.

Enfin, «*Le vocabulaire disponible du français*» de Mackey, Savard et Ardouin, porte aussi sur des centres d'intérêt et présente les éléments obtenus sur une population de 700 enfants acadiens.

Pour terminer ce tour d'horizon, signalons l'excellente *Échelle Dubois-Buyse*[16], revue et corrigée par François Ters, Georges Mayer et Daniel Reichenbach, et *L'analyse des fautes d'orthographe d'usage*[17], de Jean Lambert.

En plus de présenter 4 000 mots de plus grande fréquence, l'échelle Dubois-Buyse répartit ces mots en 43 échelons, selon leur indice de difficulté. Ils ont été dictés, en fin d'année scolaire, à 59 469 élèves du niveau primaire. De cette étude, 1 717 765 graphies ont été converties en pourcentage moyens représentant la difficulté orthographique des mots. «Le nombre de formes par

rapport au nombre total des fautes fournissait pour un mot son indice de difficulté[18].»

L'analyse de Lambert au sujet des fautes nous renseigne également sur la difficulté d'apprentissage. François Ters écrit:

> «Lambert et Pirenne à sa suite, ont noté sur 3 723 fiches-répertoires les formes fautives qui se présentent plus fréquemment que d'autres. Ce sont les erreurs communes".»

À titre d'exemple, ils ont relevé 110 cacographies qui ne contiennent pas -ff- sur les 142 fautes constatées à propos du mot «chauffage». Ces diverses erreurs, ou points critiques, ont été récapitulées dans l'ordre du pourcentage décroissant; une fiche résumait toutes ces observations[20]».

Ces travaux ont abouti à établir un indice de difficulté pour chaque mot. Par leur diversité et, de plusieurs points de vue, par leur aspect impeccable, ces travaux ont une grande valeur. Toutefois, ils présentent des particularités qui restreignent leur utilisation.

Aussi ont-ils été l'objet de différentes critiques. Politzer et Staubach écrivent:

> «Recent studies have shown that even this (statistic) value is less significant than was formerly believed, for carefully controlled rechecks have shown that after the first 750 to 1 000 most common words - including all the structural words - there is actually no validity at all in ranking by second thousand, third thousand, fourth thousand, et cetera. It seems, in fact, impossible to determine the frequency and usefulness of content words from any absolute point of view[21].»

D'autres critiques peuvent aussi être exprimées. En effet, ces travaux ne considèrent pas les contextes syntaxiques; en ce sens, le verbe est entré à l'infinitif; il n'est jamais question du pluriel.

Tout l'aspect morphologique est délaissé; pourtant, le jeu des familles de mots et des familles d'affixes multiplie grandement les inférences autour d'un mot simple.

Par ailleurs, que nous apportent ces travaux? En plus d'un modèle rigoureux de recherche, ils nous fournissent des contenus de base soit le

.../68

recensement de mots, mots outils, mots lexicaux, verbes, noms, adjectifs fréquents, utiles et dont la première tranche de 1 000 constitue entre 70 % et 90 % de tout message.

Un instrument

La langue des sociétés primitives contient quelques centaines de mots qui suffisent à la tribu ou à la communauté. Dans l'absolu, le nombre de mots d'une langue n'a guère de portée.

Les sociétés organisées industriellement et économiquement disposent d'un vocabulaire plus étendu,mais ce fait ne confère pas à leurs sujets un cerveau plus fort (le cerveau humain peut acquérir n'importe quelle langue du monde). La langue est un instrument dont l'homme se sert pour transmettre sa pensée, pour l'émission ou la réception de cette pensée, pour s'exprimer et comprendre. L'acquisition d'une langue est soumise à une progression qui peut se découper grossièrement en trois étapes majeures.

La première étape se surnomme la survie ou précommunicatif. Elle est constituée par les besoins premiers, les premiers essais comme les balbutiements d'un enfant. La seconde, peu exigeante sur le plan cognitif, est appelée l'oral fonctionnel ou contextualisé parce qu'on y acquiert ce qui est indispensable pour communiquer oralement dans la vie quotidienne; elle se forme au cours de conversations où la parole est accompagnée de gestes et d'objets. La troisième, et la plus vaste, permet l'accès aux échanges intellectuels et culturels; elle est tributaire de nombreux déterminants cognitifs, sociaux, scolaires, personnels et culturels; elle est caractérisé par l'accès à la connaissance.

Les délices bibliographiques

Il est plus difficile de faire une suggestion de lecture pour ce chapitre. Les listes de mots classés statistiquement peuvent difficilement provoquer le plaisir de lire. Toutefois, le livre de Louis LEGRAND, *L'enseignement du français à l'école élémentaire*, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 1966, 150 p., présente admirablement les problèmes soulevés dans ce chapitre. Il les met admirablement en perspective en faisant appel aux idées les plus fructueuses actuellement en didactique. Ce livre ne concerne pas uniquement l'école élémentaire mais vraiment l'enseignement du français en général.

Notes

1. MILLER, *Langage et communication*, p. 203, cité par Louis, LEGRAND. *L'enseignement du français à l'école élémentaire*, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 1966, p. 67.

2. Louis LEGRAND, *L'enseignement du français à l'école élémentaire*, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 1966, p. 66.

3. Alfred TRAHAN, *La graphomotricité*, Paris, PUF, 1982, op. cit., p. 32.

4. Wolfgang KLEIN, *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin, 1989, p. 21.

5. MILLER, op. cit., p. 124.

6. Samuel ROLLES, *La conjugaison française*, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 1954.

7. Veira VIKIS-FREIBERG, *Fréquence d'usage des mots au Québec*, Montréal, PUM, 1974.

8. V.A.C. HENMON, *French Word Book Based on a Count of 400 000 Running Words*, Madison, Bureau of Educational Research of Wisconsin, 1924.

9. G. Vander BEKKE, *French Word Book, Semantic Frequency List*, New York, Dover, 1961, vol. XV.

10. A. JULLIAND et collab., *Frequency Dictionary of French Words*, La Haye, Mouton, 1970.

11. Le français fondamental, 1er degré, Paris, Institut pédagogique national, 1959.

.../72

12. R. VINETTE, *Échelle de vocabulaire et d'orthographe*, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1949.

13. Robert et Gisèle PRÉFONTAINE, *L'acquisition orthographique du vocabulaire oral*, Montréal, Le Sablier, 1971.

Robert PRÉFONTAINE, *Acquisition orthographique grammaticale*, Montréal, Le Sablier, 1973.

14. André LEDOUX, *Guide d'enseignement du vocabulaire disponible*, Montréal, Échelle lexicométrique, CECM, 1974.

15. W.F. MACKEY et collab., *Le vocabulaire disponible du français*, Paris, Didier, 1970.

16. François TERS et collab., *L'échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française*, Paris, OCDL, 1977.

17. Jean LAMBERT, *L'analyse des fautes d'orthographe d'usage*, Namur, La Procure, 1947.

18. François TERS, op. cit., p. 15.

19. Ibid., p. 15.

20. Ibid. P. 15.

21. R.L. POLITZER et C.N. STAUBACH, *Teaching Spanish, A Linguistic Orientation*, Toronto, Xerox Corporation, 1965. p. 169.

.../73

CHAPITRE 5

LE FORMATEUR IDÉAL

Quand le système plafonne

Nos programmes, nos tests de classement, nos examens, notre système de reconnaissance des acquis, notre répartition en trois ordres (alpha, préparation aux études secondaires et secondaire) et nous en passons, se trouvent ébranlés par les nouveaux groupes qui demandent des services de formation. Quand le système plafonne, il faut que l'on revienne à la base, la classe avec son responsable, la formatrice ou le formateur.

Il est demandé au formateur ou à la formatrice de faire peau neuve. On leur demande la lune! Par exemple, l'un ou l'autre doivent être capables de:

1° analyser les besoins linguistiques du groupe dont ils ont la responsabilité et dont les connaissances n'ont pas toujours été évaluées avec précision;

2° répondre aux besoins de ce groupe en trouvant ou en réalisant du matériel didactique personnalisé;

3° animer des groupes tout en faisant de l'enseignement individualisé;

4° tenir compte des particularités de leur groupe: raccrocheurs, «indigènes» ou immigrants de toutes ethnies;

5° analyser les erreurs et être en mesure d'apporter des correctifs;

.../75

6° connaître les courants théoriques;

7° fournir les conditions d'apprentissage et d'acquisition du français en milieu naturel;

8° prévoir la poursuite de l'apprentissage et de l'acquisition du français en salle de classe;

9° établir la liste prioritaire des connaissances et des habiletés que l'élève doit acquérir pour devenir efficace et autonome;

10° tenir compte des préférences de l'apprenant par rapport aux styles d'apprentissage;

11° prévoir les tâches et les activités qui vont augmenter la capacité à apprendre;

12° mettre en place les conditions pour que chaque apprenant atteigne les objectifs fixés dans le plus court laps de temps possible;

13° faire l'évaluation formative et sommative selon chaque programme;

14° être un excellent communicateur ou une excellente communicatrice;

15° posséder une vaste culture;

16° être empathiques;

17° faire le suivi de la formation;

18° maîtriser les différentes techniques d'enseignement et les adapter aux différents élèves;

19° connaître les différents procédés, régimes, techniques, approches, méthodes pédagogiques et les mettre en oeuvre avec discernement;

20° susciter et maintenir l'intérêt des élèves;

21° faire appel à la compétence et à l'imagination de l'adulte responsable de sa formation;

22° s'inscrire dans un projet de société.

Ouf !

.../76

Voilà pour les demandes normales. Mais des commandes encore plus raffinées sont exigées de leur part. Nous en citerons quelques-unes. Homogénéiser un groupe formé de quelques déficients légers, de sous-scolarisés francophones et de diplômés allophones. Individualiser leur enseignement dans un groupe comprenant des élèves qui, selon leurs habiletés langagières, sont considérés comme relevant du primaire ou élémentaire jusqu'au secondaire. Respecter les objectifs et la sanction de l'apprentissage à l'intérieur de contraintes de temps strictes, etc. Il faut un peu d'humour, et beaucoup d'amour, pour être le formateur idéal ou la formatrice parfaite.

Un puits de science

Dans les chapitres précédents, des éléments de connaissances qu'il semble que les formateurs devraient acquérir ont été relevés. Actuellement, les professeurs et les formateurs sont préparés en vue de devenir non pas des généralistes mais des spécialistes dans une discipline ou une matière. Ces enseignants et enseignantes devraient donc devenir des experts. Madeleine St-Pierre, dans *La pragmatique du langage: de la théorie à la pratique*

écrit: «Si l'on veut comprendre le cheminement adopté dans la démarche pédagogique préconisée par les programmes actuels du MEQ pour l'enseignement tant de la langue maternelle que des langues secondes et ce, au niveau primaire, secondaire et post-secondaire, il faut connaître les grands courants théoriques qui ont marqué le développement des disciplines comme la philosophie du langage, la linguistique et la psycholinguistique[1].»

Il en manque. D'abord en linguistique, il manque la sociolinguistique et puis, il manque la didactique proprement dite. Voici une question extraite d'un sondage effectué par M. Ben Fugazzi auprès des formateurs d'adultes alloglottes[2]:

Où en êtes-vous dans vos connaissances des théories de l'apprentissage et de l'acquisition d'une L2?

.../78

____ 1. béhaviorisme (Skinner)

____ 2. mentalisme (Chomsky)

____ 3. gestaltisme

____ 4. psychologie génétique (Piaget)

____ 5. béhaviorisme social (Staats)

____ 6. approche communicative (Coste et Conseil de l'Europe)

____ 7. analyse différentielle et grammaires comparatives

____ 8. dialectes idiosyncrasiques et systèmes interlinguaux (Corder)

____ 9. approche interculturelle

____ 10. les étapes de la progression dans l'apprentissage (béhaviorisme)

____ 11. l'attitude des mentalistes à l'égard de l'erreur

____ 12. la loi des totalités perceptives

____ 13. la structuration des opérations cognitives

____ 14. les modes d'apprentissage fonctionnel

____ 15. le traitement des erreurs interlinguales

____ 16. l'approche conscientisante (Freire)

____ 17. les aspects mondialistes de l'alphabétisation (UNESCO)

____ 18. la méthode FIEF

____ 19. la méthode ELAN

____ 20. la méthode TU VIENS D'OÛ?

____ 21. la méthode CARTE SUR TABLE

____ 22. la méthode COMMUNICATION PLUS

____ 23. CONNOLLY

____ 24. autre: _____

_____

_____

Grille de réponse

1. Jamais entendu parler
2. Connais un peu
3. Connais assez bien
4. Connais bien

Les spécialistes en didactique s'entendent sur le fait que l'acquisition de la langue a été beaucoup mieux étudié; que, en quelque sorte, l'acquisition des langues étrangères a été négligée. Voilà vingt ans, seulement quelques rares travaux de recherche sur le sujet pouvaient être dénombrés. Toutefois ces travaux ne faisaient preuve d'aucun effort pour dégager un point de vue global, des éléments de théorie ou des aspects précis. Maintenant, le vent a tourné: les études sont nombreuses, les recherches se multiplient mais les résultats sont vastes et disparates; les théories et les orientations d'ensemble s'en dégagent petit à petit. Le foisonnement des recherches a donné lieu au foisonnement des approches et des méthodes.

Les choix

Les auteurs des différentes approches qui ont donné lieu à l'élaboration et à la réalisation des méthodes font des choix qui portent sur l'importance à accorder aux contenus et aux activités.

.../80

Ainsi, pour l'approche traditionnelle, l'accent est mis sur la grammaire, la traduction, l'écrit et la mémoire; quant à l'oral, il n'occupe que peu de place.

Les différentes approches audiovisuelles accordent la priorité à la parole et donnent moins d'importance à la grammaire, à l'écrit et à la traduction. D'autres approches ont exploré le jeu, l'épanouissement de relations sociales harmonieuses dans un groupe, le silence du professeur ou de l'élève, une classe sans professeur, l'utilisation de la détente, de la musique, de la créativité ou de la suggestion[3]. Le dernier rejeton, c'est l'approche communicative qui a déjà largement supplanté les autres et où l'accent est mis sur les situations de communication et les fonctions langagières, c'est-à-dire exprimer sa joie, son accord, demander ou refuser, etc[4].

Ces différentes approches ont servi à l'élaboration et à la réalisation des méthodes commerciales, scolaires ou officielles. Les passer en revue dépasse le cadre de ce petit ouvrage. Toutefois, il faut préciser que ce travail a été très bien fait par les chercheurs précités. Il demeure que le formateur ou la formatrice doivent effectuer des choix et qu'ils subissent l'influence très forte de l'évolution rapide des approches. Ils doivent s'adapter, changer leurs

priorités, leurs croyances et leur mentalité; ils doivent modifier les activités de la classe au fil de la mode didactique actuellement très instable, effervescente et oppressive.

En résumé, nous dirons que le formateur ou la formatrice des personnes alloglottes doivent faire preuve d'une formation très «pointue» en linguistique et en didactique pour pouvoir faire des choix éclairés dans le fouillis des approches et des méthodes actuelles. Nous ajouterons aussi qu'un seul de leurs nombreux rôles a été exploré. En effet, ces rôles se diversifient depuis la personne-ressource, le technicien, l'évaluateur, le chercheur jusqu'à l'animateur ou le responsable des relations[5]. Et voilà que de la théorie à la pratique, le génie entre dans la classe!

L'éclatement de la classe

La classe de français langue maternelle était jadis composée de Québécois de souche francophone; celle de français langue seconde était fréquentée en majorité par des anglophones.

Or, d'une part, en l'espace de quelques années, des changements sociaux très importants se sont produits et ces mêmes classes sont devenues composites, soit multiethniques. Qui dit multiethniques, dit plusieurs langues maternelles. D'autre part, il faut se demander si dans nos établissements scolaires, les formateurs et les formatrices en place ont une formation adéquate. Majoritairement, ils sont monoglottes, ils connaissent une grammaire normative, ils sont habitués à une approche traditionnelle, etc.

Historiquement, il faut dire que le système a été pris de court et que c'est le terrain qui a dû réagir et s'adapter. Les systèmes d'éducation nationaux ont la démarche lente des mammouths.

Il convient de reconnaître la justesse de certaines critiques adressées au «Mammouth». La présence importante des néo-Québécois allophones dans le système scolaire des adultes date d'à peu près dix ans. Le programme officiel de FRL2 est toujours destiné aux anglophones avec un test de classement en anglais S.V.P. et que rien de précis n'a été élaboré pour les sous-scolarisés et analphabètes

alloglottes. Cependant, tous ceux qui se démènent sur le terrain ont réagi pour s'adapter[6]. Certaines adaptations locales d'envergure nous indiquent quelles seront les pistes d'évolution pour les prochaines années; elles porteront sur l'accueil, le dépistage des sous-scolarisés et des analphabètes, l'élaboration d'un projet personnel de formation qui tient compte des acquis et des ressources en place, l'élaboration ou la mise à jour de cadres d'enseignement (programme d'études particulier pour les analphabètes, classes de transition vers le français langue d'enseignement, approche magistrale plutôt qu'individualisée, mesures décloisonnées de soutien linguistique, perfectionnement des personnes en place, production de matériel didactique,etc.).

En demeurant toujours sur le plan de la classe, il ne faudrait pas passer sous silence certaines conditions auxquelles sont soumis les formatrices et les formateurs. Sans en faire un plaidoyer, signalons la pénurie de matériel authentique et d'appareils de soutien. Ces conditions internes ne doivent pas nous faire oublier que, dans la pratique, notre formateur idéal ou notre formatrice parfaite sont encore soumis à une contrainte supplémentaire: celle des attentes ou des demandes des élèves.

La tradition

Il ne faut pas faire fi de la tradition. Pour la majorité des élèves, la vraie classe est celle qui revêt une allure traditionnelle. Les jeux, la détente, les sorties et même de nombreuses activités de communication paraissent manquer de sérieux. Ces façons d'apprendre ne font pas le poids contre l'étude de la grammaire et de l'écrit. Les adultes ont acquis une image de l'étude, du vrai professeur et de l'apprentissage. Ils ressentent donc des malaises et des difficultés à s'adapter à une classe trop avant-gardiste. Ils demandent un cahier, un livre et des examens qui leur procurent toujours le même stress. Souvent il faudra céder pour ne pas brusquer ou choquer; en effet, les mentalités ne changent pas aisément et pour être admis par un groupe, il faut aussi savoir plaire.

Ce qui nous amène logiquement à tenter de décrire ces nouveaux élèves. Il s'agirait donc maintenant d'en dresser un portrait suffisamment nuancé et de mettre en lumière leurs caractéristiques.

Les délices bibliographiques

Pour commencer, *Didactique en question*, Beloeil, La Lignée, 1986, 260 p. Il s'agit d'un ensemble de courts articles rédigés par des spécialistes québécois et ontariens bien connus, tels Raymond Leblanc, Gisèle Robichaud, Bernard Landriault, Monique Nemni, etc. Les auteurs parlent de l'approche communicative, de l'analyse des besoins, des tâches de l'apprenant, des valeurs culturelles, de la créativité, de l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire, de l'évaluation, de la correction phonétique et de l'image du formateur. Disons que c'est une bonne introduction, un livre où nous prenons ce qui nous intéresse ou ce qui nous concerne le plus, un livre d'une lecture aisée.

Pour une présentation méthodique des approches et des méthodes, il faut lire les travaux de Béatrice Majkrak, qui ont déjà été cités (référence n° 6). Ces deux études font la synthèse du sujet en une quarantaine de pages. La langue est souple et les explications claires et fiables.

Il existe un rapport publié par le Conseil de la langue française, dans la collection Notes et Documents, n° 23. Il s'agit de: Ariane ARCHAMBAULT, et Jean-Claude CORBEIL. *L'enseignement du français langue seconde aux adultes*, Québec, 1982, 141 p. Tous les rapports publiés par nos institutions ne sont pas nécessairement soporifiques. Celui-ci en est la preuve et mérite une place à part. Il est divisé en trois parties: la première décrit l'organisation des cours: elle n'intéresse pas tout le monde; la deuxième risque d'accrocher plus de lecteurs car elle porte sur le matériel didactique; quant à la troisième intitulée «La langue et la culture», c'est le point fort du document parce que les points de vue sont bien développés. Les auteurs répondent à la question: Quelle est la place de la culture québécoise dans l'enseignement du FRL2?

Un dernier ouvrage en deux tomes mérite d'être suggéré ici: ELUERD, Roland. Paris, Editions E.S.F., 1984. Le premier tome est intitulé *Pour aborder la linguistique, Initiation - Recyclage*. Ce titre colle parfaitement au livre car l'auteur y passe en revue les temps forts de la linguistique moderne: explications, tableaux, exemples, tout concourt à faciliter l'accès à cette science. Le deuxième tome, qui s'intitule *L'usage de la linguistique en classe du français, Critiques et perspectives*, explore les prolongements pédagogiques de la théorie. À titre d'exemple, voici quelques questions posées par l'auteur. Faut-il faire de la grammaire? Est-il possible d'enseigner l'oral? Comment travailler avec les niveaux de langue? Comment utiliser les dictionnaires? Faut-il apprendre la conjugaison? À chacune et chacun de choisir ce qui l'intéresse.

.../87

Notes

1. Raymond LEBLANC, *Didactique en question*, Beloeil, Ed. La Lignée, 1986, p. 62.

2. Ben FUGAZZI, *Le formateur d'adulte et la formation d'allophones*, Montréal, Commission scolaire Jérôme-Le Royer, 1991.

3. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Recherche préliminaire à l'élaboration de guides sur les méthodes d'enseignement des langues secondes*, Québec, Direction générale de l'éducation des adultes, août 1982.

4. Béatrice MAJKRAK, *Quelques aspects linguistiques et méthodologiques de l'enseignement et de l'apprentissage des langues secondes*, Montréal, Commission scolaire Jérôme-Le Royer, 1990.

   Béatrice MAJKRAK, *L'enseignement et l'apprentissage du français langue seconde: quelques aspects méthodologiques et pédagogiques*, Montréal, Commission scolaire Jérôme-Le Royer, 1990.

5. André de PEVETTI, *Pour une école plurielle*, Paris, Larousse, 1987.

6. François BRUNETTA, *Les commissions scolaires et la clientèle immigrante: 10 ans de réflexion*, Montréal, Commission scolaire Jérôme-Le Royer, 1991.

CHAPITRE 6

PORTRAIT DE L'ÉLÈVE ALLOGLOTTE

Quelques chiffres

Cette description des néo-Québécois alloglottes pourrait commencer avec des chiffres. Ceux que nous citerons datent de 1989 et proviennent d'une enquête menée dans les commissions scolaires auprès de 6 117 adultes[1]. Cent treize pays sont représentés dans ces statistiques et un peu plus de la moitié des élèves qui ont répondu sont inscrits à des cours de langue.

Les Haïtiens comptent pour 30 % de cette population; il en découle que la langue étrangère la plus importante est le créole. La seconde langue est l'espagnol avec 27,2 %. Il est donc facile de comprendre pourquoi les travaux produits à la Commission scolaire Jérôme-Le Royer portent principalement sur ces deux langues.

Une autre donnée mériterait de retenir notre attention: 48,7 % de ces élèves gagnent moins de 10 000 $ par année. Il est vrai que les néo-Québécois inscrits en alphabétisation, à la préparation aux études secondaires et au

.../90

secondaire, sont sous-scolarisés. De plus, 34 % d'entre eux chômaient déjà dans leur pays natal. Il faut aussi considérer que, parmi les personnes qui ont répondu à l'enquête, 3000 sont inscrites à des cours de langue: la personne qui ne parle ni le français ni l'anglais au Québec voit ses chances de s'intégrer au marché du travail s'amenuiser de plus en plus.

«Près de la moitié des personnes nées aux Antilles sont inscrites en alphabétisation soit le cinquième des effectifs de ce programme[2].» En fait, il faut reconnaître que la communauté haïtienne de Montréal est très dynamique et qu'elle est présente dans de nombreux secteurs. C'est une communauté qui a des affinités, des «atomes crochus», avec la francophonie québécoise. Tous ces chiffres parlent en faveur de cette communauté et démontrent, de sa part, une volonté saine d'améliorer son sort.

Nous allons nous arrêter ici pour les chiffres. Les données de Monique Ouellet font appel à de nombreux autres descripteurs. Il faut signaler aussi que d'autres données statistiques sont publiées par des organismes[3] et des ministères[4]. Les chiffres, «ça parle» mais en même temps, c'est comme un squelette: il faudrait les étoffer, il faudrait y mettre de la chair.

.../91

Apprentissage - acquisition

En bon français tout simple, ce qui est appris est acquis. Mais il n'en va pas de même actuellement. En effet, la tendance actuelle vise plutôt à réserver le terme **acquisition** à la communication spontanée où se distingue une langue parlée qui se soucie d'abord du sens et de ce qu'il faut dire. Par ailleurs, elle cherche à réserver le terme **apprentissage** à la communication où se remarque le souci de la forme et où se manifeste l'effort d'intégrer des règles explicites. C'est une distinction fine mais qui n'est pas constamment nécessaire; en effet, il n'est pas assuré que nous faisons parfois appel seulement à l'une, et d'autres fois, seulement à l'autre. Toutefois cette tendance a le mérite d'attirer notre attention sur l'apprenant et de mettre en évidence les deux pôles «enseignement» et «apprentissage - acquisition».

Des grammaires de tâtonnements

Dans un précédent chapitre, nous avons déjà parlé de l'analyse des erreurs

.../92

en présentant surtout les recherches sur la langue écrite. L'analyse des erreurs et des fautes commises en langue seconde a contribué à modifier certaines conceptions. Ben Fugazzi écrit: «L'erreur indique le point de progression réelle de l'apprenant dans son processus d'acquisition de la langue seconde; elle fournit des indications précieuses pour la méthodologie sur le cheminement des apprentissages, les processus d'acquisition et les hypothèses mises en jeu; elle est finalement le procédé par lequel tout apprentissage ou acquisition se fait[5].» À chaque étape de son acquisition de la langue et à tout moment où il veut communiquer, l'apprenant fait usage des mots, des sons et des règles acquis ou actifs à ce moment donné. Il organise ce qu'il possède de la langue en une grammaire partielle, momentanée, mais aussi cohérente. Cette grammaire individuelle évolue au rythme des nouvelles acquisitions qui demandent une réorganisation du tout.

Cette façon de voir n'a rien d'avant-gardiste. Déjà en 1966, Louis Legrand écrivait à propos des enfants: «Il convient de souligner le caractère intuitif, non rationnel, de la croissance linguistique. L'enfant se saisit du langage par

.../93

tâtonnement, dans le prolongement de son désir d'expression et de compréhension. Il le fait par imitation non par raison. Il n'y a pas de place pour l'activité déductive et réflexive dans sa conquête des moyens d'expression. De ce point de vue, il est faux de concevoir l'acte pédagogique comme une construction synthétique, pourvoyant progressivement l'enfant de mots, puis de liaisons syntactiques, enfin d'idées. Le progrès doit, au contraire se concevoir comme une mise au point progressive d'une expression frustre et indigente vers une richesse accrue de vocabulaire et de liaisons grammaticales[5].» En fait, nous n'arrivons pas à trouver un ordre d'acquisition invariable et général même si nous fournissons à l'apprenant une gradation ou une progression d'enseignement précise.

Une hypothèse fructueuse a été émise par Krashen: celle du «contrôleur» (monitor). Chacun de nous possède un mécanisme, une instance ou une fonction de contrôle qui guide, aménage, influence, traite et modifie les connaissances acquises. Ainsi, l'apprenant est capable de surveiller, d'évaluer et de corriger sa production et sa compréhension.

.../94

En somme, lorsqu'une personne apprend une langue, elle s'en construit une grammaire approximative qui évolue jusqu'à un état final ou à peu près , état où la personne ne ressent plus le besoin de continuer à s'améliorer. Cet état n'est pas nécessairement la maîtrise complète de la langue cible. D'ailleurs qui peut se targuer de maîtriser complètement une langue, surtout une langue seconde ou étrangère?

Dans les pires cas, lorsque la connaissance d'une règle, d'un mot ou d'une construction fait défaut, certaines personnes ont recours à des ruses de Sioux; elles contournent le problème, évitent les emplois dont elles doutent, utilisent des moyens divers (périphrases, questions, calembours,etc.). Cet état final, c'est un état dans lequel la motivation ou le besoin semblent satisfaits.

Un conte sans fiction

Il était une fois un professeur qui partit en croisière sur son voilier et fit naufrage. La mer le rejeta sur une île inconnue. Il fut recueilli, soigné

.../95

et nourri par la population indigène. Cette population avait des coutumes inhabituelles dont certaines étaient déplaisantes; mais mieux valait les imiter. Il lui fallut bien apprendre leur langue parce qu'eux n'avaient pas besoin de la sienne. Voici des extraits de son récit de voyage:

«J'ai commencé par utiliser mes mains pour expliquer ce que je voulais: manger, boire, dormir. Mes signes étaient traduits mais les sons étaient difficiles à reproduire. J'avais beau chercher la logique, analyser, cette suite barbare de voyelles et de consonnes gardait ses secrets. Quand je m'essayais à leur parler, je provoquais le rire, l'indifférence, la colère, le refus, ou bien j'obtenais un morceau de poisson quand je croyais avoir demandé un fruit. Cette période pénible fut quand même de courte durée et, assez rapidement, j'ai pu commencer à saisir leurs façons d'être poli, de compter, d'échanger des biens, d'organiser le travail... Déjà je possédais suffisamment de mots et de règles pour désigner les femmes et les hommes, le un, le deux et le grand nombre, le temps... Je commençais à prendre plaisir à construire des bouts de phrase. Je pouvais faire comprendre que j'aimais les baignades et les couchers de soleil,

.../96

que j'avais horreur de poisson cru. Avec le temps, je repris des forces; alors j'ai commencé à travailler. Au début, comme j'étais maladroit! Il faut dire que leurs outils étaient hétéroclites; il me fallut apprendre des mots pour désigner des gestes que je n'arrivais même pas à exécuter ni à distinguer clairement; je ne saisissais pas toujours le contexte, mais à force de comparer, j'arrivais à dégager le sens précis. J'apprenais à un bon rythme; il faut dire que j'étais poussé par une véritable impulsion, une volonté forte de pouvoir leur manifester mon appréciation car souvent ils étaient généreux envers moi, même si tout n'allait pas toujours sur les roses. De plus, j'ai découvert que j'avais un don pour cette langue, une sorte de facilité sans doute à cause de mes habitudes de professeur: étudier, mémoriser, classifier, vérifier, procéder avec méthode, douter, recommencer, m'autocorriger, me concentrer. Un bon jour, mes nouveaux amis commencèrent à organiser une fête. Je compris que c'était pour moi, qu'il s'agissait d'une sorte de rite ou d'initiation, qui avait pour but de me montrer que j'appartenais à cette communauté. Quelle ne fut pas ma surprise lorsqu'on me conduisit dans la forêt jusqu'à une sorte de temple majestueux et qu'on m'invita à y pénétrer! Découverte des découvertes: des planchettes toutes

gravées de signes. Je fus confié au gardien des planchettes qui me montra à lire et écrire ces signes compliqués. Bonheur des bonheurs: je découvris l'histoire de ce peuple, de son île, de ses mythes et de ses coutumes. Un mode de pensée unique, absolument original était consigné sur ces morceaux de bois; cette culture insoupçonnée me fascinait. Maintenant, j'en parle à mon aise, mais la tâche ne fut pas simple; au début, je me sentais aussi dépourvu qu'un enfant. Je traçais les signes tout de travers, je ne faisais pas les liens entre les signes et les mots que je connaissais.

Grâce à un travail assidu et à la bienveillance du gardien des tablettes, mon instruction est terminée et je suis en mesure de traduire ces tablettes...»

Laissons ce conte sans fiction sur cet épisode et inventons-nous chacun ce que pourraient contenir ces tablettes.

Ce récit est sans fiction parce qu'il décrit certaines tâches de l'apprenant. Lecteur, vous aurez remarqué au passage les mots clés et les

hypothèses principales, soit l'imitation, le non-verbal, l'accès à la langue, la capacité personnelle, la progression, la réussite ou l'échec de la communication, la motivation, l'inconfort, la volonté de se conformer aux normes, la satisfaction des besoins, l'état final et les stratégies cognitives comme analyser, construire des énoncés, mettre en contexte, comparer, définir avec précision, se concentrer, etc.

Les cas limites

Le personnage principal de ce conte était sans doute le formateur idéal. Il ne semblait rencontrer que des problèmes de maîtrise de langue. La réalité est parfois plus sournoise et pénible. Certaines personnes éprouvent de sérieuses difficultés à s'adapter à la société d'accueil. Entre autres, ces difficultés peuvent provenir d'un manque de connaissances générales de base, d'un manque d'habiletés particulières en rapport avec le marché du travail québécois, d'une inadaptation par rapport aux connaissances générales et aux habiletés spécifiques au contexte québécois. Bien que ce portrait soit encore flou,

continuons sur cette lancée et demandons-nous: Quels sont les aspects qui se concrétisent en désavantages encore plus marqués pour certains élèves néoquébécois? Les plus évidents sont les traumatismes migratoires, les chocs psychologiques, les écarts sociologiques, les incompatibilités culturelles et les différences profondes dans les styles d'enseignement et les méthodes pédagogiques.

Il existe aussi des handicaps qui ne sont pas propres à une communauté culturelle mais qui touchent l'ensemble des élèves. Ce sont:

- des objectifs de formation mal définis;
- un but professionnel plus ou moins précis, plus ou moins en conformité avec ses propres forces et ses propres faiblesses;
- un cheminement de formation flou;
- un faible niveau d'épanouissement personnel (autogestion, contrôle des émotions, attitudes conflictuelles, résistance aux changements, capacité à résoudre des problèmes, etc.);
- des habitudes de vie qui nuisent à la santé physique et mentale et qui affectent le rendement scolaire (abus de drogues, de médicaments et d'alcool, mode de vie non adapté à l'étude, etc.);
- la méconnaissance des conditions favorables à l'apprentissage (disponibilité mentale, motivation, organisation matérielle, amélioration de la mémoire et de la créativité, méthodes de lecture efficace, moyens et trucs);
- les inhibitions et déséquilibres qui, sans être pathologiques, nuisent ou conditionnent fortement.

.../100

Ces différentes caractéristiques peuvent influencer l'acquisition d'une langue seconde. Elles doivent être ajoutées à toutes les autres. Il n'est pas possible ici de les prendre une à une et de les commenter. Nous allons en regrouper quelques-unes en un sous-chapitre que nous intitulerons «apprendre à apprendre».

Apprendre à apprendre

Si nous remontons au début de ce siècle, nous réalisons que l'étude était alors réservée à une minorité. Les sociétés s'accommodaient aisément d'une instruction minimale des populations. Savoir signer son nom, lire des petits textes de religion, apprendre par coeur les commandements de Dieu et de l'Église, compter sur des unités et des centaines suffisaient à la majorité. Les sociétés actuelles qui sont les plus organisées industriellement et économiquement favorisent une scolarité accrue; par exemple, ici, au Québec, le diplôme d'études secondaires ou professionnelles devient une exigence minimale pour l'exercice d'un métier. Tout le monde doit donc passer par l'école. Or, l'école a évolué, elle s'est définie et, par le fait même a augmenté ses exigences. En plus de créer de nouvelles disciplines, l'école a abondamment élargi le langage scolaire.

Alors que la langue de tous les jours (la langue en contexte) favorise le perfectionnement de la pensée concrète, la langue d'enseignement favorise le renforcement de la pensée abstraite. Entre autres, la langue d'enseignement améliore les habiletés qui permettent de porter des jugements à propos de la grammaticalité d'une phrase, de déterminer des ambiguités, de se prononcer sur la pertinence de certaines définitions, de discuter à propos du langage. En plus, «la langue scolaire se caractérise essentiellement par la décontextualisation du discours et par la prépondérance des fonctions logiques du langage. Selon les théoriciens qui se sont penchés sur la question, les indices de la décontextualisation seront la présence de termes abstraits, la clarté de l'information, la précision du lexique, la complexité linguistique, le haut degré de cohésion et de cohérence du discours, l'utilisation de verbes métalinguistiques et métacognitifs, l'établissement de la vérité de manière autonome plutôt qu'interactive et enfin le rôle de l'imaginaire. Les personnes qui seront habiles à maîtriser la langue scolaire maîtriseront particulièrement les habiletés métalinguistiques qui leur permettront de décrire, réfléchir, mémoriser, définir, classifier, informer, inférer et juger[7].»

Étudier est une activité particulière qui engendre des tâches. Historiquement, l'accent a été mis sur la mémoire, car le «par coeur» occupait une place prépondérante dans l'étude; la situation a-t-elle vraiment changé? Pour augmenter la mémoire[8], différents moyens ont été proposés: résumer, dégager les points essentiels, réviser à intervalles réguliers. Des trucs ou procédés mnémotechniques ont été mis au point: associations, chansons, utilisation de la première lettre des mots à mémoriser, etc. Par exemple: «Mais où est donc Carnior?» (pour retenir: mais, ou, et, donc, car, ni, or) ou encore: «C'est assez, dit la baleine, j'ai le dos fin et je me cache à l'eau» (pour retenir, cétacé, baleine, dauphin et cachalot). Étudier exige aussi beaucoup de lecture. Des méthodes de lecture dites rapides[9] ont été mises au point; puis ces méthodes ont été assouplies et maintenant, elles sont appelées actives[10] ou efficaces.

Avec ce genre de méthodes, l'élève apprend à repérer ou à sélectionner les éléments importants d'un texte, à prévoir le contenu de celui-ci, à lire d'une manière délinquante, dans un apparent désordre qui, dans les faits, favorise la réflexion et la compréhension.

La tendance nouvelle vise à aborder les tâches relatives à l'apprentissage

sous un angle plus global, surtout si cet apprentissage s'adresse à des adultes. Maintenant, divers buts à atteindre sont reliés à l'apprentissage: la connaissance de soi (ses préférences et ses aversions, ses compétences et ses limites, ses besoins, ses valeurs,etc.), le croissance de son autonomie personnelle, (maîtriser mes émotions, gérer mon temps et mes activités, résoudre des problèmes et des conflits, changer,etc.) l'amélioration de sa santé physique et mentale (l'alimentation, l'hygiène, l'exercice, le repos, l'harmonie,etc.) enfin, la motivation ou impulsion à apprendre".

Pour l'élève, il s'agit donc d'acquérir des stratégies d'apprentissage-acquisition, de découvrir les aspects cognitifs et linguistiques de l'étude avec les conditions qui les favorisent. En fait, il existe toutes sortes de moyens qui apportent du support à l'apprentissage; ces moyens agissent comme des déclencheurs, ils ont un effet euristique; ils font partie des contenus au même titre que les différentes matières des programmes d'études. La connaissance de ces contenus et la capacité de les déterminer et de les explorer, constituent des éléments particulièrement influents sur la performance des élèves. C'est pourquoi, si les tendances actuelles s'orientent vers une formation fondamentale (pour employer une expression à la mode), il faut alors se demander quelle place devrait occuper à l'école l'acquisision de ces stratégies par rapport aux matières.

Les délices bibliographiques

Une seule suggestion suffira: il s'agit du livre de Wolfgang KLEIN, *Zweitspracherwerb: Eine Einfuhrung*. Cet ouvrage n'a pas d'équivalent en français; par bonheur, il a été traduit par Colette NOYAU et publié sous le titre *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin, 1989, 250 p. Ce livre nous présente les orientations et les recherches le plus actuelles sur l'acquisition des langues. Klein accorde beaucoup d'importance à l'acquisition, donc au point de vue de l'élève: en fait, il y consacre 130 pages intitulées «Les quatre tâches de l'apprenant». Le lecteur y voit aussi défiler les têtes d'affiche de la didactique, le tout dans une langue claire et simple, avec un style alerte, des exemples parlants et des références multiples.

.../105

Notes

1. Monique OUELLET, *L'éducation des adultes et les communautés culturelles dans les commissions scolaires*.Québec, MEQ, 1989.

2. Monique OUELLET, op. cit., p. 16.

3. Sylvie ROY, *Population inscrite à des activités d'alphabétisation dans les commissions scolaires du Québec: portrait statistique 1988-89*.Québec, Direction de la formation générale des adultes, 1990.

4. *Le Québec en mouvement, Caractéristiques des immigrants admis au Québec*, 1985-1986, M.C.C.I., 1990.

5. Ben FIGAZZI, *L'interlangue de l'immigrant allophone*, Montréal, Commission scolaire Jérôme-Le Royer, 1990, p. 24.

6. Louis LEGRAND, *L'enseignement du français à l'école élémentaire*, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 1966, p. 74.

7. Simone GRESS-AZZAM, *Principes pédagogiques pour l'enseignement de la langue seconde aux allophones de milieu peu scolarisé*, Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1987, p. 91.

8. Marie-Josée COUCHAÈRE, *Éduquer la mémoire*, Paris, Editions E.S.F., 1987.

9. F. RICHAUDEAU, *Méthode de lecture rapide*, Montréal, Editions France Amérique, 1979.

10. Marie-Josée COUCHAÈRE, *La lecture active*, Beauceville, Québec-Agenda, 1987

11. Magda HERMIEM, *Apprendre à apprendre*, Montréal, Commission scolaire Jérôme-Le Royer, 1990.

.../106

CONCLUSION

Vers un nouvel humanisme

Nous sommes loin du temps où les arts martiaux constituaient la majeure partie des apprentissages. Pareillement, nous avons rompu avec le grec, le latin et les beaux-arts. Les sciences se sont installées, partout reines et maîtresses. Voilà même que certaines technologies commencent à se tailler une place. De plus en plus, l'opinion considère que l'école doit préparer au marché du travail. Certains sont amers et disent que l'école actuelle forme des tâcherons plutôt que des hommes libres, que les buts ont ratatiné; autres temps, autres moeurs. Les anciens humanismes ne collent plus à notre réalité. On ne retourne pas aux études à trente ans pour être un homme meilleur mais pour améliorer sa situation matérielle.

La formation donnée est axée sur les besoins et le but professionnel. Les

.../107

alloglottes ont des besoins particuliers dont le premier est l'acquisition du français langue de survie, de communication, d'enseignement puis de culture. Cela, dans le but de réaliser harmonieusement leur intégration à la société québécoise.

Nous avons fait un tour d'horizon rapide des moyens qui favorisent cette intégration en harmonie. Les lectures suggérées compléteront avantageusement cette présentation compendieuse. Ainsi aurons-nous atteint notre but, soit de mettre à la disposition des formateurs d'adultes allophones qui désirent de l'autoformation, les ressources, les idées et les travaux parmi les plus fiables, les plus solides et les plus féconds actuellement.